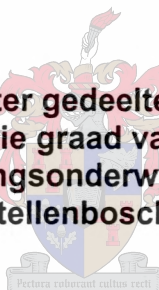


**DIE INVLOED VAN ONDERWYSERS SE DEMOKRATIESE
WAARDES OP HULLE HOUDING TENOOR INKLUSIEWE
ONDERWYS**

MARIETJIE M OSWALD

**Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan
die vereistes vir die graad van Magister in die
Opvoedkunde (Spesialiseringsonderwys) aan die Universiteit van
Stellenbosch**



Studieleier: Prof P Engelbrecht

Mede- studieleier: Prof J C Steyn

Desember 2001

Verklaring

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk vervat my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie

Handtekening:

Datum:

- Die deelnemende onderwysers het na die einde van die transformasie van die skole en die skoolhoofde en onderwysers die veranderinge in die onderwys.
- Alhoewel die transformasie van die skole 'n proses is, is dit ook 'n proses wat voortdurend aan die gang is. Die transformasie is 'n proses wat voortdurend aan die gang is.
- 'n Besliddende verslag is deur die skoolhoofde en onderwysers aan die skoolhoofde en onderwysers.

Die bevindings van hierdie studie het 'n belangrike invloed op die onderwysersopleiding binne 'n proses wat voortdurend aan die gang is. Die bevindings van hierdie studie het 'n belangrike invloed op die onderwysersopleiding binne 'n proses wat voortdurend aan die gang is.

OPSOMMING

Sedert 1994 is die Suid-Afrikaanse regering verbind tot die transformering van die onderwyssisteem soos gestuur deur 'n proses van demokratisering. Inklusiewe onderwys as 'n onlangse inisiatief in die onderwys vind 'n filosofiese staanplek binne die nis soos deur die demokratiese ideaal van vryheid, gelykheid en regverdigheid geskep. Beide die onderwyser en onderwyseropleiding is sleutelemente binne 'n proses van transformasie in die onderwys. Suksesvolle transformasie in skole en klaskamers is afhanklik van 'n persoonlike harts- en wilsverandering van elke onderwyser in die skool. Die vestiging van 'n demokratiese lewenswyse by leerders en die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys vra dus 'n paradigmaskuif van die hele skoolgemeenskap, insluitende die onderwyser.

Die doel van hierdie studie was eerstens om 'n duidelike beeld te verkry van onderwysers se demokratiese waardes, hulle houding teenoor inklusiewe onderwys en ook die verband tussen hulle demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys. Die ondersoek is gedoen aan hand van 'n oorwegend kwalitatiewe studie, maar met 'n klein kwantitatiewe komponent wat net in die data-insamelings- en -analisefases gefigureer het. Die navorsingsbevindinge kan as volg aangedui word :

- Die deelnemende onderwysers bevind hulle nog in 'n oorgangsfase na die transformering van die skool- en klaskamerpraktyk en bied weerstand teen die vernuwing in die onderwys.
- Alhoewel die filosofiese begronding van inklusiewe onderwys vir hulle aanvaarbaar is, beskou hulle hulleself nie as gereed vir die implementeringsfase nie.
- 'n Beduidende verband is bevind tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys.

Die bevindinge van hierdie studie hou krities-belangrike implikasies in vir onderwyseropleiding binne 'n proses van transformasie van die onderwyssisteem soos tans die geval. Onderwysers behoort binne 'n indiens-

opleidingsprogram begelei te word om eie waardes, oortuigings en houdings onder loop te neem en te verander.

Since 1994 the South African government has made the transformation of the educational system, which is the product of apartheid, a top priority. It has introduced a new curriculum, new textbooks, new assessment methods, and new teacher training programmes. The new curriculum is designed to be more relevant to the needs of the new South Africa, and to be more inclusive and democratic. The new teacher training programmes are designed to produce teachers who are more reflective and more committed to the transformation of the educational system. The new textbooks are designed to be more relevant to the needs of the new South Africa, and to be more inclusive and democratic. The new assessment methods are designed to be more relevant to the needs of the new South Africa, and to be more inclusive and democratic. The new teacher training programmes are designed to produce teachers who are more reflective and more committed to the transformation of the educational system. The new textbooks are designed to be more relevant to the needs of the new South Africa, and to be more inclusive and democratic. The new assessment methods are designed to be more relevant to the needs of the new South Africa, and to be more inclusive and democratic. The new teacher training programmes are designed to produce teachers who are more reflective and more committed to the transformation of the educational system.

The primary purpose of the study was to obtain a better understanding of the democratic values and their attitude to inclusive education as well as the relationship between their democratic/autocratic orientations and their attitudes towards education. The study was done using mainly qualitative methods, with a small quantitative component, which was limited to the data collection and analysis phases. The research findings may be described as follows:

- The participating teachers are still in a transitional phase, where they are still in the process of transformation of school and classroom practice and are not yet fully committed to the renewal in education.
- Although they find the philosophic underpinnings of inclusive education acceptable, they do not see themselves as ready for the implementation phase.
- There is a significant correlation between the teachers' democratic/autocratic orientations and their attitude to inclusive education.

The findings of this study have critical implications for teacher training and the process of transformation, such as we are in at present. During an in-service teacher programme teachers should be brought to the point where they can place their own values, and attitudes under the microscope and to change them.

SUMMARY

Since 1994 the South African government has been committed to the transformation of the educational system driven by the process of democratisation. Inclusive education, as a recent initiative in education, finds its philosophical position within the niche created by the democratic ideal of freedom, equality and justice. Both the teacher and teacher training are key elements within the process of educational transformation. Successful transformation in the schools and classrooms depends upon a change of heart on the part of every teacher in the school. The establishment of a democratic way of life in learners and the successful implementation of inclusive education require that the whole school community, including the teachers, undergo a paradigm shift.

The primary purpose of the study was to obtain a clear picture of the teachers' democratic values and their attitude to inclusive education as well as the relationship between their democratic/autocratic orientations and their attitude to inclusive education. The study was done using mainly qualitative research, but it also had a small quantitative component, which was limited to the data collection and data analysis phases. The research findings may be described as follows:

- The participating teachers are still in a transitional phase on the road to the transformation of school and classroom practice and are resisting the renewal in education.
- Although they find the philosophic underpinnings of inclusive education acceptable, they do not see themselves as ready for the implementation phase.
- There is a significant correlation between the teachers' democratic/autocratic orientations and their attitude to inclusive education.

The findings of this study have critical implications for teacher training within a process of transformation, such as we are in at present. During an in-service training programme teachers should be brought to the point where they can place their own values, and attitudes under the microscope and to change them.

INHOUD

HOOFSTUK EEN

DIE KONTEKSTUALISERING EN ORIENTERING VAN DIE STUDIE

- 1.1 INLEIDING
- 1.2 KONTEKS EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE
- 1.3 PROBLEEMSTELLING
- 1.4 DOEL
- 1.5 NEEVRAAGSTELLINGS
- 1.6 NAVORSINGSONTWERP

- 1.6.1 Inleiding
- 1.6.2 Navorsingsontwerp
- 1.6.3 Opgmerke van hierdie navorsing
 - 1.6.3.1 Verkennend
 - 1.6.3.2 Beskrywend
 - 1.6.3.3 Kontekstueel en interpretatief
- 1.6.4 Navorsingsmetodologie

Opgedra aan
my pa,
Dreyer Morkel

1.7 KONSEPTUELE ANALISE

- 1.7.1 Demokrasie
- 1.7.2 Transformasie
- 1.7.3 Oortuigings, houdings en waardes
- 1.7.4 Leerders met spesiale behoeftes
- 1.7.5 Inklusiewe onderwys

1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

INHOUD

HOOFSTUK EEN

DIE KONTEKSTUALISERING EN ORIËNTERING VAN DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	KONTEKS EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE	1
1.3	PROBLEEMSTELLING	10
1.4	DOEL	12
1.5	NEWEVRAAGSTELLINGS	12
1.6	NAVORSINGSONTWERP	12
1.6.1	Inleiding	13
1.6.2	Navorsingsontwerp	13
1.6.3	Oogmerke van hierdie navorsingstudie	14
1.6.3.1	Verkenning	14
1.6.3.2	Beskrywing	16
1.6.3.3	Kontekstueel en Interpretatief	16
1.6.4	Navorsingsmetodologie	17
1.7	KONSEPTUELE ANALISE	19
1.7.1	Demokrasie	19
1.7.2	Transformasie	20
1.7.3	Oortuigings, houdings en waardes	21
1.7.4	Leerders met spesiale behoeftes	24
1.7.5	Inklusiewe onderwys	24
1.8	STRUKTUUR VAN AANBIEDING	31

HOOFSTUK TWEE

TEORETIESE RAAMWERK: DEMOKRASIE EN DIE ONDERWYSER

2.1	INLEIDING	32
2.2	DEMOKRASIE	32
2.3	DEMOKRATIESE WAARDES, OORTUIGINGS EN HOUDINGS	33
2.4	DEMOKRATIESE WAARDES IN DIE ONDERWYS	36
2.5	DEMOKRATIESE ONDERWYS IN PRAKTYK	43
2.5.1	Inleiding	43
2.5.2	Skoolkultuur	45
2.5.3	Die Skoolhoof	46
2.5.4	Die Kurrikulum	47
2.5.5	Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid	49
2.6	DIE ONDERWYSER SE ROL BINNE DEMOKRATIESE	51
2.7	SAMEVATTING	57

HOOFSTUK DRIE**TEORETIESE RAAMWERK: INKLUSIEWE ONDERWYS**

3.1	INLEIDING	58
3.2	INKLUSIEWE ONDERWYS	58
3.2.1	Die internasionale beweging na inklusiewe onderwys	58
3.2.2	Die Suid-Afrikaanse beweging na inklusiewe onderwys	63
3.2.3	Inklusiewe onderwys as demokrasie	66
3.2.4	Die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole	67
3.2.4.1	Inleiding	67
3.2.4.2	Struikelblokke tot die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole	68
3.2.4.3	Die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole	73
3.2.4.4	Die inklusiewe demokratiese skool	84
3.3	ONDERWYSERS SE OORTUIGINGS EN HOUDINGS RAKENDE INKLUSIEWE ONDERWYS	85
3.3.1	Inleiding	85
3.3.2	Omskrywing van die konsepte houdings en oortuigings	85
3.3.3	Onderwysers se houdings en oortuigings rakende inklusiewe onderwys: internasionale perspektief	87
3.3.4	Onderwysers se houdings en oortuigings rakende inklusiewe onderwys: Suid-Afrikaanse perspektief	97
3.4	SAMEVATTING	100

HOOFSTUK VIER**NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE**

4.1	INLEIDING	101
4.2	DIE ROL VAN DIE LITERATUUROORSIG	101
4.3	DIE NAVORSINGSPARADIGMA	102
4.4	DIE NAVORSINGSONTWERP	103
4.5	NAVORSINGSMETODOLOGIE	105
4.5.1	Inleiding	105
4.5.2	Die navorsingsformaat	108
4.5.3	Selektering van deelnemers	109
4.5.4	Metodes van data-insameling	112
4.5.4.1	Onderhoude	112
4.5.4.2	Vraelyste	113
4.5.4.3	Observasies	117
4.5.5	Prosedure	118
4.5.6	Data-analise en –verifikasie	119
4.5.6.1	Kwalitatiewe data-analise	120
4.5.6.2	Kwantitatiewe data-analise	131
4.6	DIE ROL VAN DIE NAVORSER	131
4.7	ETIESE OORWEGINGS	132
4.8	SAMEVATTING	133

HOOFSTUK VYF**NAVORSINGSBEVINDINGE EN -BESPREKING**

5.1	INLEIDING	134
5.2	NAVORSINGSBEVINDINGE	134
5.2.1	Die demokratiese waardes, houdings en oortuigings van die onderwysers	134
5.2.1.1	Die demokratiese onderwyser	135
5.2.1.2	Die regte van die onderwyser	137
5.2.1.3	Die regte van die leerder	140
5.2.1.4	Gelyke vennootskap	146
5.2.1.5	Aktiewe betrokkenheid van leerder by eie leerproses	149
5.2.1.6	Skool- en klasreëls	154
5.2.2	Onderwysers se houding teenoor inklusiewe onderwys	157
5.2.2.1	Inklusiewe onderwys in die algemeen	158
5.2.2.2	Leerbekwaamheid	164
5.2.2.3	Ernstige gestremdhede	167
5.2.2.4	Sosiale gedrag	169
5.2.3	Die verband tussen tellings op die Onderwyser-Houdingskaal en die Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal	171
5.3	DIE BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE	172
5.3.1	Inleiding	172
5.3.2	Die verband en interaksie tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys	175
5.3.2.1	Die verband tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en die houding van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys	175
5.3.2.2	Die interaksie tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasie en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys	176
5.3.3	Die toekomstige gebruik van die vraelyste vir navorsing in Suid-Afrika	195
5.3.3.1	Die biografiese inligting	195
5.3.3.2	Die Onderwyser-Houdingskaal	195
5.3.3.3	Die Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal	197

5.4	DIE ONDERWYSER IN DIE PROSES VAN TRANSFORMASIE	201
5.5	SAMEVATTING	207

5.1 INLEIDING

5.2 BEVINDINGS

5.3 GEVOLGTREKINGS

5.4 AANBEVELINGS

5.4.1 Onderwyser en onderwysonopvoeding

5.4.2 Ondersteuning

5.4.3 Lelerskap

5.4.4 Die skoolkultuur

5.4.5 Leerders

5.4.6 Organisasiestrukture

5.4.7 Die kurrikulum

5.4.8 Skool/gemeenskapverhoudings

5.4.9 Verandering

5.4.10 Toekomsige navorsing

5.5 LEFMATES EN STERKTES VAN HIERDIE STUDIE

BRONNELYS

Sylas A: Voorhyste

Sylas B: Versoek vir goedkeuring om skole te besoek

Sylas C: Goedkeuring van Dept Onderwys om skole te besoek

Sylas D: Tentatiewe temas en koderings: Demokratiese opvoeding

Sylas E: Tentatiewe temas en koderings: Inklusiewe Onderwys

Sylas F: Die Onderwyser Hoofdingeksaal

Sylas G: Houding teenoor Inklusiewe Onderwysaansoek

HOOFSTUK SES

GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, LEEMTES EN STERKTES

6.1	INLEIDING	209
6.2	BEVINDINGE	210
6.3	GEVOLGTREKKINGS	210
6.4	AANBEVELINGS	212
6.4.1	Onderwyser en onderwyseropleiding	213
6.4.2	Ondersteuning	215
6.4.3	Leierskap	215
6.4.4	Die skoolkultuur	216
6.4.5	Leerders	216
6.4.6	Organisasiestrukture	217
6.4.7	Die kurrikulum	218
6.4.8	Skool/gemeenskapsverhoudings	219
6.4.9	Verandering	220
6.4.10	Toekomstige navorsing	220
6.5	LEEMTES EN STERKTES VAN HIERDIE STUDIE	222

BRONNELYS	224
------------------	------------

Bylae A: Vraelyste	248
Bylae B: Versoek vir goedkeuring om skole te besoek	261
Bylae C: Goedkeuring van Dept Onderwys om skole te besoek	264
Bylae D: Tentatiewe temas en koderings: Demokratiese waardes	266
Bylae E: Tentatiewe temas en koderings: Inklusiewe Onderwys	293
Bylae F: Die Onderwyser Houdingskaal	309
Bylae G: Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal	310

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1	Omgekeerde piramide van oortuigings, houdings en waardes	23
------------	--	----

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1	'n Uiteensetting van die verskillende soorte inklusies	27
Tabel 3.1	Die waardes, kennis en praktyke van die onderwyser binne die inklusiewe hoërskool en klaskamer	81
Tabel 4.1	Uiteensetting van deelnemers se biografiese besonderhede	111
Tabel 4.2	Die Onderwyser-Houdingskaal (Demokraties/Outokraties): Temas en Kategorieë	124
Tabel 4.3	Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal: Temas en Kategorieë	125
Tabel 5.1	Die verband tussen demokraties/outokratiese oriëntasie en houding teenoor inklusiewe onderwys	172
Tabel 5.2	Die verskil tussen hoofstroming/integrasie en inklusiewe onderwys	177
Tabel 5.3	Fases in 'n proses van verandering	206

BEDANKINGS

My innige dank, erkenning en waardering aan die volgende persone:

- Prof Petra Engelbrecht, vir alles wat sy sedert 1997 vir my beteken het en vir haar uitmuntende leiding en aanmoediging tydens die afhandeling van hierdie studie
- Prof Johann Steyn, vir sy besondere leiding ten opsigte van die demokratiese faset van hierdie studie
- Maritha, vir haar ondersteuning en hulp met die tik van hierdie tesis
- Des, Rikus en Susan
- Die agt onderwysers wat ek die voorreg gehad het om binne onderhoudsverband te ontmoet. Hulle bereidwilligheid om by hierdie navorsing betrokke te raak het die studie moontlik gemaak. Ek wil dankie sê vir hulle vrymoedige bydraes.

HOOFSTUK EEN

DIE KONTEKSTUALISERING EN ORIËTERING VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n oorsigtelike beeld van hierdie studie aangebied. Eerstens sal die konteks en rasionaal van die studie bespreek word. Vervolgens word die probleemstelling geformuleer waaruit die doel en newevraagstellings afgelei word. Derdens word 'n aantal sentrale begrippe wat vir hierdie studie relevant is, verken en omskryf. Die navorsingsontwerp sal ook kortliks bespreek word. Ter afsluiting van hierdie hoofstuk word die struktuur van aanbidding uiteengesit.

1.2 KONTEKS EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE

Die jaar 1994 word allerweë beskou as 'n waterskeiding in die geskiedenis van Suid-Afrika. Die land beleef die geboorte van 'n konstitusionele demokratiese en nie-rassige Suid-Afrikaanse bestel. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) vorm die basis van die nuwe konstitusionele demokrasie en het op 4 Februarie 1997 in werking getree. Die Grondwet is die hoogste reg van die land wat beteken dat alle wetgewing (ook onderwyswetgewing) ondergeskik is aan die Grondwet en ook aan die hand van die Grondwet getoets sal word. Die nuwe Grondwet was die eerste stap "to redress past divisions in the spirit of human rights and equity, and at the same time to celebrate a cultural and social diversity upon which an innovative enriched nation can be built." (Department of National Education, 2000(b) :9)

In die lig van bogenoemde spreek dit vanself dat die Suid-Afrikaanse regering verbind is tot die transformering van onderwysbeleid en -wetgewing om vanuit 'n sterk menseregteperspektief ongelykhede van die verlede doeltreffend aan te spreek. Veral word gepoog om die menseregte van gemarginaliseerde groepe te herstel. As een manifestasie hiervan verwerp resente onderwysbeleid en -

wetgewing 'n welsynsbenadering tot gestremdhede ten gunste van een van menseregte en ontwikkeling.

Die ideaal van 'n demokratiese samelewing gebaseer op menswaardigheid, vryheid en gelykheid is in die Grondwet vasgelê. Hoofstuk twee van die Grondwet is getiteld "Handves van Regte" en word beskou as die hoeksteen van die demokrasie in Suid-Afrika (Bray, 1998:77). Dit verskans die regte van alle mense in die land.

Selfs voordat die nuwe regering in 1994 aan bewind gekom het, is reeds verslae uitgereik wat op 'n proses van transformasie in die onderwys dui. Vergelyk in hierdie verband die volgende verslae:

- Educational Renewal Strategy (DNE) gepubliseer in 1990
- Die Verslag van die National Educational Policy Investigation (NEPI) gepubliseer in 1992
- Report on Learners with Special Educational Needs soos gepubliseer in 1994
- The African National Congress (ANC) se Policy Framework on Education and Training gepubliseer in 1994.

(Engelbrecht, 1997:27)

Die NEPI-verslag het veral groot belofte ingehou vir 'n positiewe transformasie van die onderwyssisteem:

- 'n Beginsel van nie-diskriminasie is voorgehou met besondere klem op nie-rassige en nie-seksistiese onderwys.
- Demokrasie in die onderwys is beklemtoon met 'n aandrang op verteenwoordiging en deelname van ouers, onderwysers, gespesialiseerde personeel, leerders en ander belanghebbendes.
- Die onderwys as 'n eenheidsisteem word beklemtoon. Leerders met spesiale behoeftes in gespesialiseerde skole moet progressief na hoofstroomskole verskuif word.

- Die regstelling van ongelykhede van die verlede word beklemtoon.

(Donald, 1996:76)

"The White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa: First steps to develop a new system" (Department of National Education, 1995) was in 1995 die eerste belangrike dokument oor die onderwys wat die nuwe regering gepubliseer het. Die belangrikste beginsels en waardes soos in hierdie Witskrif vervat, is die reg tot gelykheid in die onderwys, beskerming teen diskriminasie, respek vir diversiteit, die gelyke toegang tot dienste en die beskerming van hierdie regte, die hersiening van ongelykhede van die verlede en 'n toeganklike onderwyssisteem vir almal. Deelname aan die onderwys word beklemtoon en 'n buigsame kurrikulum vir die akkommodering van diversiteit word voorgestaan. Hierdie beleidsdokument voorsien dus 'n omvattende raamwerk vir transformasie in die onderwys.

Witskrif Twee, "The organisation, governance and funding of schools (Department of National Education, 1996), die Witskrif oor 'n "Integrated National Disability Strategy" (Office of the Deputy President, 1996) en die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (Republiek van Suid-Afrika) beklemtoon onderwys as 'n belangrike basiese mensereg. Langs hierdie weg wil verseker word dat alle leerders die reg het tot gelyke toegang tot onderwysgeleenthede in die wydste moontlike sin. Klem word op kwaliteit onderwys vir leerders met diverse behoeftes geplaas. Die onderwyssisteem moet dus nie net toeganklikheid waarborg nie, maar ook responsiwiteit vir diverse leerderbehoefte.

Die Verslag van die National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) en die National Committee on Education Support Services (NCESS) wat in 1997 uitgereik is, fokus in opdrag van die Minister van Onderwys op leerders met spesiale behoeftes. Erkenning word verleen aan die Skolewet as die eerste stem ter insluiting van leerders met spesiale behoeftes in die hoofstroom, maar daar word benadruk dat dit nie voorskriftelik genoeg is in die voorsiening van 'n inklusiewe en geïntegreerde onderwyssisteem vir almal nie (Departement of National Education, 1997:5). In die onderwyswetgewing en -beleidsdokumente wat tussen 1994 en November 1997 uitgereik is, word by implikasie gesê dat daar twee duidelik-

onderskeibare kategorieë leerders is, die meerderheid is dié met sogenaamde gewone behoeftes en die kleiner minderheid met spesiale behoeftes wat spesiale onderwys benodig. In kontras hiermee het die Verslag van die NCSNET en die NCESS vir die eerste keer die konseptualisering van spesiale behoeftes, soos dit in Suid-Afrika in gebruik is, bevraagteken en die beperkings van sodanige konseptualisering vir 'n onwikkende konteks benadruk. In Suid-Afrika is die konsep van spesiale behoeftes misbruik om alle leerders te kategoriseer wat om verskeie redes nie inpas in die hoofstroom van die onderwys nie en om hulle in afsonderlike klaskamers of skole te plaas (Williams, 2000(a):2).

Tradisioneel is individuele leerders se probleme en kenmerke verstaan volgens die mediese of tekortkomingsmodel waarvolgens leerders gekategoriseer/geklassifiseer as bv. doof, leergestremd en intellektueel gestremd en soos reeds vermeld in afsonderlike skole onderrig is. Dit verdoesel die moontlike negatiewe impak van die skoolsisteem op leerders en insgelyks ook dié van die breër sosio-ekonomiese patrone van ongelikheid. "... (I)t can be seen as concealing the socio-economic factors underpinning children's difficulties by leading policy-makers and professionals to see all such difficulty through the lens of disability" (Dyson, 1997:154).

Die NCSNET en NCESS-verslag beklemtoon dat 'n reeks diverse leerderbehoefte bestaan wat in die onderwyssisteem aangespreek behoort te word om die voorsiening en volhoubaarheid van effektiewe leer en ontwikkeling te verseker. Dit vra die herkonstruering van die onderwyssisteem, wat as gevolg van apartheid en gevolglike onnatuurlike segregasie leerders benadeel het, ten einde so te funksioneer dat dit wel die diverse leerderbehoefte van almal suksesvol kan akkommodeer. Hindernisse in die onderwyssisteem wat lei tot 'n onvermoë van die sisteem om diversiteit te hanteer, moet opgehef word. Hierdie hindernisse word in die Verslag as "struikelblokke tot leer en ontwikkeling" (barriers to learning and development) gekonseptualiseer. Daar word beklemtoon dat, net deur te fokus op die aard van hierdie struikelblokke, leerprobleme en die uitsluiting van leerders uit die sisteem effektief aangespreek sou kon word. Struikelblokke kan wel in die leerder self setel (intrinsieke faktore) of in die skool, die onderwyssisteem of in die breër sosiale, ekonomiese en politieke konteks (ekstrinsieke faktore). Dit is veral

ekstrinsieke faktore wat daartoe aanleiding gee dat Suid-Afrika se persentasie leerders met spesiale behoeftes so besonder hoog is.

Die effektiwiteit van die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel om toenemende diverse leerderbehoefte aan te spreek, word egter bevraagteken. Internasionaal word die konsep van die inklusiewe skoolgemeenskap as 'n filosofiese basis vir die herskonstruering van skole ten einde diversiteit effektief aan te spreek, toenemend voorgehou. Daar is duidelike bewyse dat tradisionele skole en skoolpraktyke verouderd is in die lig van die opvoedkundige, sosiale, politieke en ekonomiese behoeftes van 'n vinnig-veranderende samelewing. Skole moet gevestig word wat gegrond is op demokratiese beginsels en konstruksie van sosiale regverdigheid. Die konsep van 'n inklusiewe skoolgemeenskap beliggaam bogenoemde beginsels en is ontwerp om kwaliteit onderwys in gelyke mate aan alle leerders te voorsien. Die basiese voorveronderstelling van 'n inklusiewe skoolgemeenskap is dat alle leerders, met of sonder 'n gestremdheid, en insluitende dié met linguistiese, etniese, kulturele en sosio-ekonomiese verskille tuishoort in skole van hul eie keuse en dat almal gelyke toegang moet hê tot dieselfde breë opvoedkundige uitkomst. Inklusiewe skoolgemeenskappe gee gestalte aan die beginsels van inklusiwiteit, gemeenskap, kollaborasie, demokrasie en diversiteit en is beide 'n proses vir en 'n uitkoms van sosiale regverdigheid, gelykheid en demokrasie in die onderwysstelsel (Sands, Kozleski & French, 2000: 3-5). Inklusiewe skoolgemeenskappe sal nie spontaan en sonder inspanning tot stand kom nie en kan slegs gevestig word deur middel van 'n sistemiese raamwerk waarbinne krities gereflekteer word oor gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders (Sands *et al*, 2000: 375-376).

Die vestiging van 'n inklusiewe skoolgemeenskap in Suid-Afrika impliseer om binne die huidige demokratiese bedeling afsonderlike sisteme en programme vir diverse leerders te transendeer tot 'n metabenadering wat sal lei tot 'n radikale herskrywe van die betekenis van skool en gemeenskap. Die Verslag van die NCSNET en NCESS is in wetgewing omskryf en White Paper 6: Special Needs Education: "Building an inclusive education and training system" is op 26 Julie 2001 as 'n amptelike beleidsdokument bekend gestel. Volgens die onderhawige Witskrif beskou die Nasionale Ministerie van Onderwys as baie belangrik "the development of an inclusive education and training system that will uncover and address barriers to

learning, and recognise and accommodate the diverse range of learning needs" (Department of National Education, 2001: 45). Binne die Witskrif word daaraan erkenning gegee dat inklusiewe onderwys nie net as 'n kenmerk van 'n demokratiese gemeenskap gesien moet word nie, maar dat dit essensieel daartoe is (Halpin, 1999: 226; Lipsky & Gartner, 1999:21).

Vir inklusiewe onderwys om 'n sukses vir alle leerders, onderwysers en skoolgemeenskappe te wees, vra 'n sistemiese implementering. Sistemiese denke is van kritiese belang vir diversiteitsvraagstukke. 'n Interessante verskynsel wat eie is aan die huidige tydvak, is dat gemeenskappe meer pluralisties en divers word as op enige ander stadium in die geskiedenis, wat meebring dat aspekte van onderwys wat sinvol sou wees in relatief homogene gemeenskappe nie meer werk binne die heterogeniteit van hedendaagse skoolgemeenskappe nie (Glaser in Darling-Hammond, 1998:643). Heterogeniteit is histories en ook nog vandag 'n relevante kenmerk van die Suid-Afrikaanse samelewing. Suid-Afrika word bewoon deur individue van verskillende etniese groepe, kulture, godsdienste, klasse, geslagte, vermoëns, ouderdomme, seksuele oriëntasies, geskiedenis, aspirasies en ervarings (Goduka, 1996:67).

Transformasie in die onderwys ter wille van groter inklusiwiteit is 'n deurlopende en langtermyn aktiwiteit wat die betrokkenheid van alle sisteme vereis en is ook 'n proses wat deeglik gemonitor behoort te word. Verder is die beweging na ware inklusiewe skoolgemeenskappe ook 'n kritiese stap in die beweging na meer inklusiewe gemeenskappe. Dit is nie 'n maklike reis nie, maar 'n waardevolle een (George, Shera & Ka Tat Tsang, 1998: 75, 76, 82 en 85). 'n Sistemiese benadering impliseer dat 'n komprehensiewe insig in die geheel nodig is (Jordaan & Jordaan, 1998: 3). Onderwys as sisteem kan nie in isolasie van ander sisteme bestudeer word nie maar slegs soos dit binne die groter sosiale konteks manifesteer. Onderwys as sisteem tree in interaksie met 'n ekstensiewe en komplekse realiteit en reflekteer deurlopend transformasie met onvoorspelbare uitkomste. Onderwys gebeur dus nie in 'n sosiale vakuum nie. Opvoedkundige teorie en praktyk is afhanklik van die kulturele en sosiale konteks waarbinne dit plaasvind. Sisteme en subsisteme is in interaksie met ander sisteme wat mekaar vorm en beperk (Engelbrecht, 1999:4-5). Hierdie beïnvloeding is wedersyds. "Indeed the character of school activity is not

only a mirror of aspects of contemporary modes of production, dominant economic priorities and political activities. The school is not a passive mirror, but an active force, one that also serves to give legitimacy to economic and social forms and ideologies so intimately connected to it" (Vlachou, 1997:4). Dit beteken dat die onderrig- en leerproses deur die dinamika van die skool, die dinamika van die klas, deur die sosiale elemente wat die leerders na die leerproses bring en deur samelewingseise en –verwagtings beïnvloed word.

Spesiale onderwys is nog altyd as 'n subkultuur binne die onderwys beskou en nie as 'n integrale deel daarvan nie. Op dieselfde wyse bevind persone met gestremdhede hulle as randfigure op die periferie van die gemeenskap. Volgens Skrtic, Sailor en Gee (1996: 145 en 146) val die beweging binne spesiale onderwys uiteen in twee fases van 'n *equity* beweging waarvan inklusiewe onderwys die laaste fase beslaan. Tegelyk hiermee het binne die hoofstroom van die onderwys die sogenaamde *excellence* beweging plaasgevind. Die laaste fase van hierdie beweging is dié van skoolherstrukturering. Beide die voorstanders van skoolherstrukturering en inklusiewe onderwys betoog ten gunste van radikale skoolhervorming ter wille van kwaliteit onderwys deur gelyke geleenthede vir alle leerders te skep (Ainscow, 1998:75; Skrtic *et al*, 1996:146). Beide bewegings vra 'n struktuur vir skole wat berus op die sosiaal-konstruktivistiese beginsels van samewerking, inklusiwiteit en deelnemende demokrasie. Onderwys binne 'n demokrasie berus op 'n sisteem van uitnemendheid en gelyke geleenthede vir alle leerders (Skrtic, 1991: 153). Dit gaan dus om die maksimale ontwikkeling van die potensiaal van elke leerder insluitende die leerder met spesiale behoeftes en 'n sterk geïntegreerde ondersteuningsnetwerk om dit moontlik te maak. Die leerder met spesiale behoeftes kan nou aanspraak maak op die reg om in een klaskamer saam met sy portuurgroep onderwys te ontvang. So kry die leerder toegang tot 'n groter gemeenskap. Gemeenskaplikheid word ook hoog aangeslaan deur die postmodernisme. Die beweging na inklusiewe onderwys word sterk gesteun deur veranderde perspektiewe oor leer, die leerder, die kurrikulum, assessering, leerprobleme en veral ook oor die rol van die onderwyser.

Die tradisionele vermoënsgebaseerde en normgedrewe benadering tot onderwys het verskeie gebruik om leerders in kategorieë te plaas. Dit is hierdie gebruik van 'n

patologiese definisie van verskille en dienslewering gerig op remediëring en verligting van “nood” wat spesiale onderwys en ook die verhouding tussen spesiale en hoofstroomonderwys gedefinieer het (Ferguson & Ferguson, 1998: 305). Ballard (in Ainscow, 1998:71) beklemtoon dat ‘n skool met ‘n inklusiewe benadering verskeidenheid en verskille sien as ‘n algemene faset van menslike ervaring. “Diversity all too often becomes ‘difference’ in the sense of finding a way to measure to the norm” (Ferguson & Ferguson, 1998: 306). Diversiteit wil afreken met die mite dat daar slegs een wyse van onderrig, een wyse van leer en een norm is om na te streef. Leerderdiversiteit rig ‘n uitdaging tot die verryking en ondersteuning van elke leerder se leerproses. In werklikheid is inklusiewe onderwys ‘n gelykheids- en kwaliteitsvraagstuk vir alle leerders, want, wanneer geïmplementeer, besit dit in wese die potensiaal om voordelig te wees vir alle leerders met ‘n volle reeks van eienskappe (Giangreco, 1997: 194). “We will know that inclusive education has fully arrived when designations such as the ‘inclusive school’, the ‘inclusive classroom’ or the ‘inclusion student’ are no longer part of our educational vocabulary” (Giangreco, 1997:194).

Inklusiewe onderwys is vir die hede ‘n realiteit en moet sodanig verreken word. Regerings, gemeenskappe, skole en onderwysers het dus ‘n duidelike keuse – om teen die noodwendigheid in te veg vir die behoud van die status quo of om inklusiewe gemeenskappe en skole ‘n werklikheid te maak. Dit is ongetwyfeld so dat ‘n nie-gesegmenteerde, diverse skoolgemeenskap met verloop van tyd ‘n gemeenskap en skole sal lewer wat meer sensitief en menslik is en ‘n jonger generasie sal kweek met ‘n groter verdraagsaamheid teenoor diversiteit (Thomas, 1997: 106).

Bovermelde veranderde perspektiewe raak die onderwyser se rol noodwendig wesenlik. Hy is nie meer die meester nie, maar die skepper van geleenthede en leerervaringe vir ‘n diverse groep leerders, ‘n fasiliteerder, ‘n eksperimenteerder, ‘n navorser en, bo alles, ‘n reflektiewe praktisyn. Söhnge (1994:10) beklemtoon dat veranderde klaskamerverhoudings en aksies die onderwyser dwing om as katalisator “‘n radikaal nuwe kommunikatiewe relasie te bewerkstellig wat uitnodigend van aard sal wees om dialogies te exploreer, te bevraagteken en

ruimte te skep vir die veelvoud van nuwe en ander betekenis wat as gevolg van die veranderinge deur 'n postmodernistiese oop stelsel moontlik gemaak word."

Dit is dus nie verniet dat ons huidige tydvak deur baie die "eeu van angs" genoem word nie, juis vanweë die groot sosiale woelinge en transformasies soos tans wêreldwyd beleef word (Kochhar, West & Taymans, 2000:3). Transformasie in die onderwys in Suid-Afrika impakteer reeds wel deeglik op die gebeure binne die vier mure van die klaskamer. Onderwysers as "the life-blood of any education system" (Bagwandeen, 1995:10) moet ingewikkelde dilemmas binne en buite die klaskamer hanteer na gelang die transformasieproses deurgolf na elke dag se praktyk. In die besonder word tans 'n uitdaging aan onderwysers gerig om só met die kurrikulum te handel dat dit relevant is vir die toenemende diversiteit van leerderbehoefte, terwyl kwaliteit onderwys 'n waarborg bly. "Changes in student demographics, increased demands on teachers and students and the reduction of resources create instability and compel us to recognise that we cannot continue to do business as usual" (Villa & Thousand in Bradley & King-Sears, 1997: 98).

Die onderwyser kry 'n verdere rol om te vervul, naamlik dié van agent van verandering.

"Many of us in the business of school improvement and educational change have painfully come to realise what should have been obvious over the years – that the heavy burden of responsibility for change and improvement in schools ultimately rests on the shoulders of teachers" (Fullan & Hargreaves, 1992: 22).

Transformasie binne die klaskamer hang af van wat die onderwyser doen en dink – dit is so eenvoudig en so kompleks soos dit. Om suksesvolle transformasie in skole te verseker, lê nie net in veranderde beleid en prosedures, organisasie en struktuur nie, maar berus in 'n persoonlike harts- en wilsverandering van elke onderwyser in die skool. Die vestiging van 'n demokratiese lewenswyse by leerders en in die gemeenskap en die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys vra 'n paradigmaskuif van die hele skoolgemeenskap, insluitende die onderwyser. Fullan (1991: 117) beskryf paradigmatverandering in die onderwys in terme van objektiewe

en subjektiewe realiteite. Die objektiewe realiteite omvat verandering in onderwysstyle, bronne en vaardighede, terwyl subjektiewe realiteite persoonlike houdings en die bereidheid en wil tot verandering beklemtoon.

'n Omvattende transformasieproses vereis dus in besonder ook veranderde perspektiewe, opvattinge en oortuigings (beliefs) en kan slegs gebeur in 'n proses van persoonlike ontwikkeling in 'n sosiale konteks. So 'n proses is moeilik en emosioneel van aard vir onderwysers, want hulle moet die huidige, vertroude sisteem afbreek en vervang met 'n ander waarvan die doelwitte, prosesse en uitkomst onseker en nog te bevraagteken is. Die suksesvolle hantering van hierdie proses berus in elke individuele onderwyser se fundamentele filosofie en houding teenoor die onderwys aan leerders met diverse behoeftes (Bradley & King-Sears, 1997:36). Individuele hantering van verandering verskil van positief tot negatief en van korttermyn weerstand tot langtermyn rigiditeit. Verandering ontlok veral weerstand as dit 'n rekonseptualisering van rolle en verantwoordelikhede vra binne strukture wat reeds lank bestaan en wat as onveranderbaar aanvaar word (Nicholls, 1997:119).

“Although resistance to productive change may arise from self-centered goals, such as retaining power, or from personal apprehensions such as fear of change, we should recognise that some of the most formidable obstacles to change, lie in the inertia of complex systems themselves” (Keating, 1998:700).

Burokratiese strukture, soos steeds binne die onderwys in Suid-Afrika aanwesig, is weerstandig teenoor verandering. Eie aan menswees is in elk geval ook 'n inherente neiging om weerstand teen verandering te bied. Dit is moeilik om die gemaklike van die bekende te verlaat.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Dit is wat onderwysers dink, wat onderwysers glo en wat onderwysers doen binne die vier mure van die klaskamer wat bepaal hoe en wat leerders leer (Carrington, 1999:264). Werklike langtermyn veranderings in die daaglikse lewens van leerders in skole sal slegs gebeur as onderwysers self verandering wil hê (Wood, 1994: 11).

Kulturele konstruksies van verskille en ook van skoolsukses en –mislukking soos verteenwoordig in persoonlike oortuigings, houdings en waardes bepaal hoe onderwysers met leerders in interaksie tree.

As demokrasie 'n lewenswyse moet word, is dit van kritiese belang dat onderwysers 'n demokratiese lewensfilosofie moet handhaaf. Dit is egter nie so maklik haalbaar nie. Vir die vestiging van demokratiese skole benodig Suid-Afrika onderwysers met die kennis, vaardighede en houdings wat volhoubare demokratiese onderwys in klaskamers 'n moontlikheid kan maak. Shechtman en Or (1996:138) het in 'n empiriese studie in Israel bevind dat onderwysers met 'n meer demokratiese lewensfilosofie en ingesteldheid (oortuigings, houdings en waardes) meer akkommodierend sal wees teenoor leerderdiversiteit en insgelyks meer positief sal staan teenoor inklusiewe onderwys. Onderwysers wat meer positief voel oor inklusiewe onderwys sal ook meer bereid wees om die nodige veranderinge in die klaskamer aan te bring. 'n Positiewe houding impliseer ook die aanvaarding van inklusiewe onderwys as 'n integrale deel van die nuwe onderwysbedeling in 'n demokratiese Suid-Afrika en die wil om effektief te handel met die probleme wat met die radikaal nuwe onderwysbenadering gepaard gaan.

Resente navorsing in Suid-Afrikaanse skole toon egter dat laerskoolonderwysers oor die algemeen nie positief teenoor inklusiewe onderwys ingestel is nie (Bothma, 1997:59; Harris, 1998:33; Wessels, 1997:110; Oswald, Ackermann & Engelbrecht, 2000:7; Swart, Engelbrecht, Eloff & Pettipher, 2001:3-5). Vorige navorsing oor die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole in Suid-Afrika kon nie gevind word nie.

Hierdie studie hou belangrike implikasies in vir onderwyseropleiding. Die ontwikkeling van kennis en vaardighede is nie die enigste fokuspunt in onderwyseropleiding nie. Sodanige intervensie beïnvloed nie noodwendig onderwysers se waardes, oortuigings en houdings positief nie. Dit is veral ook die subjektiewe realiteite van die paradigmaskuif wat onderwysers moet maak, wat suksesvol aangespreek moet word (Fullan, 1991:117). Onderwysers moet 'n wil hê om hulle waardes, oortuigings en houdings onder loop te neem en te verander.

1.4 DOEL

Die doel met hierdie studie is om by wyse van 'n kwalitatiewe ondersoek 'n duidelike beeld te verkry van hoërskoolonderwysers in 'n dorp in die Wes-Kaap se persepsies van demokratiese waardes, soos dit in hulle gedrag in die skool en klaskamer manifesteer, en ook van hulle houding teenoor inklusiewe onderwys as onderwysinisiatief vir die hantering van leerders met diverse onderwysbehoeftes, insluitende dié met gestremdhede. Die verband tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys sal ook nagevors word. Die inligting wat langs hierdie weg verkry word, hou krities-belangrike implikasies in vir die voordiens- sowel as indiensopleiding van onderwysers.

1.5 NEWEVRAAGSTELLINGS

Die ondersoek sal slegs hoërskoolonderwysers as deelnemers betrek. In Suid-Afrika is die tema soos uiteengesit in 1.4 nog nie indringend onder hoërskoolonderwysers nagevors nie. Die volgende kwessies sal van nader beskou word:

- Hoedanig leef hoërskoolonderwysers demokratiese waardes, oortuigings en houdings in die skool en klaskamer uit?
- Wat is hoërskoolonderwysers se houding teenoor inklusiewe onderwys ?
- Is daar 'n verband tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys?

1.6 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp en –oriëntasie van hierdie studie sal nou kortliks bespreek word. 'n Gedetailleerde uiteensetting van die ontwerp en metodes van navorsing sal in hoofstuk vier gegee word.

1.6.1 Inleiding

Die doel en aard van die navorsingstudie verg dat binne die interpretatiewe /konstruktivistiese paradigma gewerk word. Die basiese aannames van hierdie paradigma is dat

- Die navorser moet poog om die komplekse wêreld van deurleefde ervaring vanuit die gesigspunt van dié wat dit beleef het of nog steeds beleef, te interpreteer en te probeer verstaan
- Kennis word aktief en sosiaal gekonstrueer deur persone binne die navorsingsproses.

Dié paradigma beklemtoon ook dat navorsing 'n produk van die waardes van die navorser is en nie onafhanklik hiervan kan staan nie. Die navorser se primêre doel is om die veelvoud van sosiale konstruksies van betekenis en kennis te probeer begryp (Mertens, 1998:11).

In die lig hiervan aanvaar die navorser dat waardes en oortuigings van plek tot plek, van groep tot groep en van individu tot individu sal verskil (Rubin & Rubin, 1995:35). Die relatiewiteit van die kultuur, die aktiewe deelname van die navorser en die belangrikheid om die deelnemer binne die navorsingsproses toe te laat om vir homself/haarself te praat, word benadruk. Gevolglik word ook die kompleksiteit van die menslike lewe erken en aanvaar. Tyd en konteks is uiters belangrik en moet binne navorsing verreken word terwyl die sosiale lewe as 'n proses van konstante verandering gesien word. Binne hierdie paradigma word onderwys as 'n proses en skool as 'n ervaring gesien wat beleef moet word (Merriam, 1998:4).

1.6.2 Navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp is 'n plan of 'n bloudruk waarvolgens die navorsing bestuur sal word. Dit gaan dus om watter soort studie beplan word, watter resultaat behaal moet word en watter bewyse nodig is om die navorsingsvraag effektief aan te spreek (Mouton, 2001:53-56). Die navorsingsformaat soos in hierdie studie gebruik kan

geklassifiseer word as empiriese navorsing met primêre databronne wat beide numeriese en tekstuele data genereer met 'n minder gestruktureerde ontwerp en minder formele maatreëls van kontrole.

1.6.3 Oogmerke van hierdie navorsingstudie

Sosiale navorsing het baie oogmerke. Drie van die algemeenste is dié van verkenning, beskrywing en verklaring (Babbie & Mouton, 2001:79; Mouton & Marais, 1990: 45; Terre Blanche & Durrheim, 1999: 39-40). Interpretatiewe/konstruktivistiese navorsing sê dat kwalitatiewe navorsing vir verkennende oogmerke gebruik kan word, maar ook om ryk beskrywings en verklarings van menslike fenomene te formuleer (Terre Blanche & Durrheim, 1999: 40). Hierdie studie kan as verkennend, beskrywend en kontekstueel/interpretatief van aard geklassifiseer word.

1.6.3.1 Verkenning

'n Groot deel van sosiale navorsing word onderneem ter wille van die verkenning van 'n navorsingsveld wat nog relatief onbekend is. Verkennende studies word veral onderneem ter wille van voorbereidende ondersoeke na relatief onbekende areas van navorsing. Om hierdie rede word meestal oop, buigsame en induktiewe benaderings tot navorsing gebruik ten einde nuwe insigte in fenomene te ontdek (Terre Blanche & Durrheim, 1999: 39). Verkennende studies kan om die volgende redes gedoen word soos uiteengesit in Babbie & Mouton (2001: 80):

- Om die navorser se nuuskierigheid en behoefte aan 'n beter insig in die fenomeen te bevredig.
- Om die uitvoerbaarheid van 'n meer omvattende studie te ondersoek.
- Om metodes te ontwikkel wat in 'n opvolgstudie suksesvol gebruik kan word.
- Om die sentrale konsepte en konstrakte van 'n studie te verklaar.

- Om prioriteite vir verdere studie te bepaal.

Mouton & Marais (1990: 45) en Babbie & Mouton (2001: 80) identifiseer drie metodes soos in gebruik binne verkennende navorsing:

- 'n Oorsig word gedoen van bestaande toepaslike literatuur.
- 'n Opname word onder mense met moontlike praktiese insig en/of praktiese ervaring van die probleem gedoen. Die uiteindelijke oogmerke van 'n verkennende studie is gerig op die verwerwing van insig en begrip eerder as op akkurate, repliseerbare data. Hipoteses volg uit die navorsing eerder as wat dit die navorsing lei.
- 'n Oop en plooibare navorsingstrategie word gevolg en metodes soos 'n literatuuroorsig, in-diepte onderhoude en observasie word gebruik. 'n Suksesvolle verkennende studie vereis dus dat die navorser bereid moet wees om nuwe idees en suggesties te ondersoek en om oop te wees vir nuwe stimuli. Vooropgestelde idees en hipoteses moet dus nie die navorsing in 'n bepaalde rigting lei nie.

Suid-Afrika het in 1994 vir die eerste keer 'n demokratiese regering gekry wat sedertdien deur wetgewing en beleid poog om onderwys te demokratiseer. Demokratiese perspektiewe in die onderwys is dus relatief nuut en inklusiewe onderwys is een van die nuwe onderwysinisiatiewe wat uit hierdie proses voortvloei. Hierdie studie verken dus 'n relatief onbekende terrein. Resente navorsing oor hoërskoolonderwysers se persepsies van demokratiese waardes en die impak daarvan op hulle gedrag in die skool en klaskamer kon nie opgespoor word nie. Geen navorsingstudies oor die houding van hoërskoolonderwysers in Suid-Afrika teenoor inklusiewe onderwys kon opgespoor word nie. Beide vraelyste soos in gebruik in hierdie studie is ook nog nie vir Suid-Afrikaanse gebruik gevalideer nie. Die moontlike toekomstige gebruik van hierdie vraelyste in navorsing in Suid-Afrika sal ook ondersoek word. As een van die vraagstellings wil hierdie studie ook ondersoek of die bevindinge van hierdie studie die verband onderskryf wat

Shechtman & Or (1996: 138) lê tussen 'n demokratiese waardesisteem en 'n meer positiewe houding teenoor leerderdiversiteit en gevolglik ook teenoor inklusiewe onderwys, wat betref hoërskoolonderwysers in 'n dorp in die Wes-Kaapprovinsie.

1.6.3.2 Beskrywing

Die navorser het as doelstelling die akkurate en noukeurige beskrywing van die onderwerp van studie. Baie kwalitatiewe studies is primêr op beskrywing gerig alhoewel hierdie studies selde beperk is tot slegs die blote beskrywing van 'n verskynsel. Navorsers ondersoek gewoonlik die redes vir waargenome patrone en ook hulle implikasies. In kwalitatiewe studies sal dit gewoonlik gedoen word deur middel van narratiewe-tipe beskrywings (Babbie & Mouton, 2001: 81; Mouton & Marais, 1990: 46-47; Terre Blanche & Durrheim, 1999: 30).

1.6.3.3 Kontekstueel en Interpretatief

Soos reeds in 4.3 aangedui, word in hierdie studie vanuit 'n interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma gewerk en het hierdie paradigma gewortel uit beide die fenomenologie en die hermeneutika. Terre Blanche & Durrheim (1999: 399-410) verenig hierdie twee filosofiese rigtings binne die interpretatiewe paradigma en stel op een kant van die kontinuum die eerste persoon-perspektiewe wat empatiese kontekstuele navorsing omvat en plaas op die ander kant van die kontinuum die derde persoon-perspektiewe wat geassosieer word met die term "distanasiering". Daar is dus aan die een kant die fenomenologies-kontekstuele metode van "verstaan" wat vertaal kan word met empatie en wat basies beteken om 'n menslike fenomeen te verstaan soos dit in 'n konteks geleef word. Maar, beweer die skrywer, ten spyte van 'n deeglike begrip vir die konteks van binne bestudeer, is daar sekere aspekte van die konteks wat slegs duidelik word wanneer van buite, vanaf 'n distansie, daarna gekyk word. Die sentrale argument is dat distansiering die navorser toelaat om deur te interpreteer meer te sê as wat slegs vanuit die deelnemers se konteks moontlik is. "Thus there are two movements, the first being the description of the understanding, and the second involving the interpretation of understanding in its context" (Terre Blanche & Durrheim, 1999: 402). Die skrywers beweer ook dat 'n goeie navorsingstudie beide van hierdie oriëntasies

moet omvat. Hierdie studie poog dus om 'n begrip vir die subjektiewe ervaring van die deelnemers te ontwikkel en om 'n interpretasie daarvan te voorsien.

Kwalitatiewe navorsers is oor die algemeen versigtig om afbreuk te doen aan deelnemers se eie weergawes van hulle konteks, maar insig en begrip gaan nie ver as dit volstaan met 'n beskrywende opsomming van wat die deelnemers reeds verstaan van hulle eie realiteit nie. "More often, we play an 'insider-outsider' dialogue in our minds as researchers, trying to be true to the voices of the researched, but yet trying to answer our research question" (Terre Blanche & Durrheim, 1999: 403).

Onderwys in Suid-Afrika is in 'n proses van transformasie wat grootliks gestuur word deur 'n proses van demokratisering. Inklusiewe onderwys is veral vir hoërskoolonderwysers 'n nuwe inisiatief. Wat Suid-Afrika betref, betree hierdie navorsingstudie dus in 'n groot mate 'n nuwe terrein, alhoewel inklusiewe onderwys reeds geïmplementeer en nagevors is in hoërskole in veral die VSA, soos blyk uit die literatuurhoofstuk oor inklusiewe onderwys. 'n Fenomenologiese oriëntasie sal dus in hierdie studie nagestreef word ten einde indringend aandag te gee aan die eie stemme van hoërskoolonderwysers, maar daar sal ook geleen word vanuit die teoretiese raamwerk ten einde hierdie data te speel in 'n breër teoretiese, historiese, kulturele en politieke raamwerk. Laasgenoemde is veral nodig omdat onderwysbeleid en -wetgewing in Suid-Afrika tans demokratiese, inklusiewe hoërskole voorstaan, terwyl beleid nog nie tot op grondvlak, in die skool en klaskamer, deurgevoer is nie.

1.6.4 Navorsingsmetodologie

Hierdie studie sal aan die hand van 'n kwalitatiewe ondersoek onderneem word. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om ontdekkings te maak wat tot nuwe insigte lei en nie om vooropgestelde idees te bevestig nie (Swart, 1994:159; Mertens, 1998:160).

"Qualitative methodologies have become increasingly popular in regular and special educational research because they permit researchers to access traditionally unavailable dataand to derive a comprehensive portrait of a range of human

endeavors, interactions, situations and perceptions (Zollers, Ramanathan & Yu, 1999:161).

Alhoewel die studie vanuit die oogpunt van 'n kwalitatiewe metodologiese benadering onderneem word, word van 'n dominant minder dominante *navorsingsformaat* gebruik gemaak soos in Creswell (1994: 174 -190) volledig uiteengesit. In hierdie navorsingsformaat word die studie vanuit 'n enkele, dominante metodologiese benadering aangebied met slegs 'n klein komponent van die totale studie wat haal uit 'n ander metodologiese benadering. Die onderhawige studie is dus oorwegend 'n kwalitatiewe studie met slegs 'n klein kwantitatiewe komponent wat in die data-insamelings- en data-analise fases figureer.

- **Data-insameling:** Binne kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument van data-insameling en ook –analise. Onderhoudvoering, observering en analisering is aktiwiteite wat sentraal staan binne kwalitatiewe navorsing. Hierdie aktiwiteite kan slegs deur die mens onderneem word. In hierdie studie sal die kwalitatiewe ondersoek aan die hand van gestruktureerde onderhoude onderneem word. Twee vraelyste sal as onderhoudriglyne gebruik word wat dan ook aangewend sal word vir die generering van kwantitatiewe data.
- **Metode van analise:** Die kwalitatiewe data-analise word aan die hand van die konstante vergelykende metode soos in Merriam (1998: 155-219) uiteengesit, onderneem. Die kwantitatiewe data-analise is van beperkte omvang. Die SPSS data-analiseringsprogram word gebruik om die data te analiseer ten einde korrelasie-koëffisiënte te bereken.
- **Bevindinge:** kwalitatiewe bevindinge is gewoonlik ryk, beskrywend, omvattend, holisties en uitgebreid. (Dit kan weergegee word in terme van temas, kategorieë, tipologieë, konsepte, tentatiewe hipotese en selfs in die vorm van teorieë wat induktief van die data afgelei word).

1.7 KONSEPTUELE ANALISE

Sekere van die sleutelkonsepte wat vir hierdie studie geld, sal kortliks hier verduidelik word:

1.7.1 Demokrasie

Demokrasie is nie 'n simplistiese konsep nie en kan boonop gekleur word deur die besondere persepsie wat daaraan gegee kan word en wat maklik die ware bedoeling van die konsep in die praktyk skeef kan trek (Nguru, 1995:59). Die woord demokrasie is afkomstig van die Griekse woord *demokratia* waar *demos* "volk" beteken en *kratia* "mag" (Du Toit, 1993:3). In sy klassieke gedaante beteken demokrasie dus "regering deur die meerderheid" (Nguru, 1995:60). Demokrasie gaan primêr om die politieke vryheid en gelykheid van alle lede van die betrokke gemeenskap of volk. "Hoe 'n mens ook al na die kwessie van demokrasie kyk, die bron en lokus van die mag en gesag van die staat asook die normatiewe dimensie van die politiek, is kwessies wat nie in 'n gesprek oor demokrasie ter syde gelaat kan word nie." (Esterhuyse, 1994:3).

Gereelde vrye en regverdigde verkiesings is slegs die minimum definisie van demokrasie. Ook ander prosedures is belangrik en hierdie prosedures berus op die aanvaarding van die fundamentele regte van elke mens. Die aanvaarding van 'n handves van menseregte is dus noodsaaklik vir 'n demokrasie. Ook is demokratiese instellings nodig waarbinne die demokratiese prosedures kan afspeel en wat ordelikheid en deurloopenheid waarborg (Esterhuyse, 1994: 6 & 7). Demokrasie is dus baie meer as slegs 'n staat of 'n regeringsvorm. Dit het 'n algemene ideaal of waarde geword (Van Niekerk, 1999:113). Dit is 'n lewenswyse (Steyn, De Klerk & Du Plessis, 1999:4). Met sodanige lewenswyse word bedoel een wat gestalte gee aan vryheid, gelykheid en geregtigheid as grondbeginsels (Van Niekerk, 1999: 11 & 12). Gelykheid impliseer dat vryhede en gelykhede nie slegs bedoel is vir 'n deel van die gemeenskap nie, maar vir almal. Almal is fundamenteel gelykwaardig, maar kwalitatief ongelyk. Demokrasie is 'n eenheid-in-verskeidenheid.

“(D)emocracy is not merely a topic to be studied, but foremost a daily experience to be reflectively lived and collaboratively defined”, aldus Kelly (1994:65). Demokrasie is nie ‘n finale produk nie, maar ‘n proses. Dit is ‘n proses van ontwikkeling, van saam leer en saam werk, “‘n proses van kompromis en verdraagsaamheid” (Esterhuyse, 1994:2).

Hierdie studie fokus nie op demokrasie as ‘n politieke konsep nie, maar as ‘n lewenswyse waarin die vestiging van demokratiese waardes sentraal staan.

1.7.2 Transformasie

In hierdie studie word die konsep *transformasie* gebruik as verwys word na die proses van verandering wat tans in Suid-Afrika beleef word. In die definiëring en omskrywing van die konsep *transformasie* is dit nodig om ook te kyk na die omskrywing van verwante konsepte soos *hervorming* en *verandering*. In die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Labuschagne & Eksteen, 1993) word hervorming en verandering beide gesien in terme van ‘n “wysiging” of ‘n “verbetering” terwyl transformasie gaan om ‘n “gedaanteverandering” en ‘n “herskepping”.

In “The Original Roget’s Thesaurus of English Words and Phrases” (1987) word die onderhawige konsepte onder andere met die volgende sinsnedes omskryf en gedefinieer:

transformation:

- “The act of transforming”
- “A change of form”
- “Metamorphosis”
- “A sudden dramatic change of scene”
- “A change that is especially radical or thorough.”

reformation:

- “An improvement”
- “The act of making better, of redressing, of bringing to a better way of life”

change:

“An alternation or variation of any kind”

Adjustment

Uit die bostaande definisies en omskrywings blyk dit duidelik dat transformasie ‘n meer strukturele en radikale veranderingsproses impliseer. Daar kan verwag word dat ‘n proses van transformasie ‘n fundamentele verandering in waardes en aannames sal bring, ‘n nuwe visie vir die toekoms in terme van verwagtings, geleenthede en moontlikhede, nuwe doelwitte en ook nuwe perspektiewe. Fundamentele veranderings op persoonlike, organisatoriese en op alle vlakke van die sisteme kan verwag word (Bitzer, 1998: 84).

Volgens Esterhuyse (1994:1) “word daar gewoonlik van die prosesse wat bepaalde stelsels ondermyn en ruimte vir nuwe stelsels oopbreek, as oorgange of transisies gepraat”. Oorgange of transisies “is veranderinge oor tyd heen en kan selfs ‘n dekade of meer duur.” Tans word daar van die politieke verandering in Suid-Afrika as ‘n oorgang of ‘n transisie gepraat. Hierdie veranderinge is van ‘n meer radikale en ingrypende transformatiewe aard. Volgens Esterhuyse (1994:8) het Suid-Afrika in 1994 ‘n transisie beleef van ‘n rasse-oligargie na ‘n demokrasie wat ‘n proses van transformasie ingelei het. Die impak hiervan het ook ‘n transformasie in die onderwys afgedwing. Volgens Steyn (2000:3) beteken transformasie in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks,

- die verwydering van ongelykhede en ‘n beweging na gelyke onderwys
- ‘n verskuiwing weg van ‘n monokulturele na ‘n multikulturele onderwyssisteem
- ‘n verskuiwing weg van inhoudgebaseerde na uitkomsgebaseerde onderwys
- die demokratisering van die onderwys
- ‘n verbetering in die kwaliteit van onderwys

1.7.3 Oortuigings, houdings en waardes

Vanweë die vaagheid en diffuusheid van konsepte soos *oortuigings*, *houdings* en *waardes* bly die definiëring en omskrywing van dié konsepte ‘n komplekse

aangeleentheid. Waardes en ander verwante konsepte soos byvoorbeeld norme, beginsels en oortuigings word dikwels as sinonieme in die literatuur gebruik. Insgelyks beweer Pajares (1992, 309) in sy poging om oortuigings te definieer dat dit "at best a game of player's choice" is. They travel in disguise and often under alias – attitudes, values..." Dit blyk dat waardes, houdings, en oortuigings nou verwant is en 'n geïntegreerde deel van 'n individu se persoonlikheid vorm.

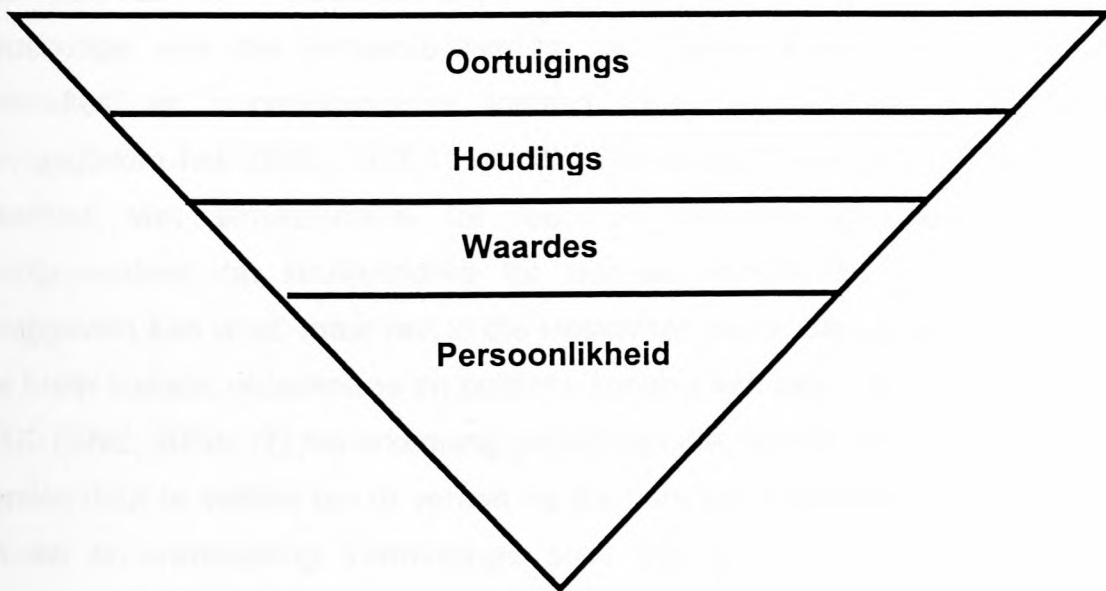
Binne die konteks van hierdie studie sal die volgende definiëring en omskrywing van die betrokke konsepte geld.

Volgens die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal, Schonees, Swanepoel, Du Toit & Booyens, 1994:755) is 'n *oortuiging* 'n "vasstaande mening" en 'n "onwrikbare gevoel."

'n *Houding* kan omskryf word as 'n relatief stabiele en blywende geneigdheid om op 'n bepaalde wyse teenoor subjekte, mense en situasies te reageer. 'n Houding impliseer 'n neiging om te klassifiseer en te kategoriseer en word versterk deur oortuigings (kognitiewe komponent) en ontlok meestal sterk gevoelens (die emosionele komponent) wat mag lei na spesifieke gedragsintensies (die aksie-neiging komponent) (Oppenheim, 1996: 174; Eagley & Chaiten, 1993:10).

Waardes is oorwegend gevoelsmatige belewinge van voorkeure van dit wat vir 'n individu betekenisvol, begeerlik en as sodanig waardevol is. 'n Persoon se waardes gee sin, rigting, en betekenis aan sy bestaan. Dit is vervleg in byvoorbeeld die mens se houdings, oortuigings, waarde-oriëntasies, selfbeeld, wense, denke, taal, persepsies, belangstellings, motivering en besluite. 'n Persoon laat hom ken aan sy waardes. Omgekeerd, ken ons 'n persoon nie werklik tensy ons sy waarde-oriëntasie ken nie (Hattingh, 1991:96). Waardes is breër in omvang, meer dieperliggend en nader aan etiese beginsels as houdings en oortuigings. Wanneer 'n waarde toegeëien word, word dit in 'n geordende sisteem geïntegreer wat as 'n individu se waardesisteem bekend staan. Hierdie waardesisteem beïnvloed die mens se houdings en oortuigings (Hattingh, 1991:98, 99).

Oppenheim (1996:176) orden die onderhawige konsepte sodat dit in 'n omgekeerde piramide geplaas kan word. Hier is sprake van verskillende dieptevlakke waar die meer oppervlakkige boonste vlak die mens se oortuigings dek. Die volgende, meer dieperliggende vlak is dié van houdings, dan volg die vlak van waardes terwyl die basis van die omgekeerde piramide die persoon se persoonlikheid verteenwoordig.



Figuur 1.1.: Omgekeerde piramide van oortuigings, houdings en waardes

Waardes, houdings en oortuigings is determinante van sosiale gedrag, terwyl waardes, houdings sowel as oortuigings determineer. Houdings en oortuigings word dus aan waardes ondergeskik gestel (Hattingh, 1991:97). Alhoewel dit 'n kontroversiële navorsingsaangeleentheid is, word tog vry algemeen aanvaar dat waardes en dus ook houdings en oortuigings wel as determinante van gedrag gesien kan word. Belangrik is dat 'n individu se houdings, oortuigings en waardes nie direk geobserveer kan word nie. Dit moet afgelei word van wat 'n persoon sê of doen en moet dus by voorkeur deur middel van kwalitatiewe en interpreterende navorsingsmetodes hanteer word.

Belangrik is ook vir hierdie studie dat waardes, houdings en oortuigings weerstandig is en nie maklik verander nie. "We became particularly aware of this strength and pervasiveness of attitudes when we try to change them..." (Oppenheim, 1996: 174).

Waardes is relatief staties en as waardes verander, is dit meer waarskynlik as gevolg van “a conversion or gestalt shift than the result of argumentation or a marshalling of evidence” (Nespor, 1987, 321).

1.7.4 Leerders met spesiale behoeftes

Die NSCNET en NCESS-verslag was die eerste onderwysdokument wat die beperkinge van die konseptualisering van “leerders met spesiale onderwys behoeftes” vir ‘n ontwikkelende konteks soos dié van Suid-Afrika uitgelig en bevraagteken het (DNE, 1997:11 en 12). Die verslag het verkies om te praat van “leerders wat struikelblokke tot leer en ontwikkeling ondervind” en het geargumenteer dat struikelblokke tot leer en ontwikkeling wel in die leerder teruggevind kan word, maar ook in die klaskamer, skool, die onderwysstelsel en in die breër sosiale, ekonomiese en politieke konteks kan setel. Die Konsepwitskrif van 2000 (DNE, 2000c :7) het erkenning gegee aan die aanbevelings van bogenoemde verslag deur te verkies om te verwys na leerders wat kwesbaar is vir struikelblokke tot leer en ontwikkeling. Terminologie soos “leerders met gestremdhede” is egter behou wanneer verwys word na leerders wie se struikelblokke tot leer en ontwikkeling in organies-mediese oorsake gegrond is. In White Paper 6: “Building an inclusive education and training system” is die terminologie behou soos in die Konsepwitskrif aangedui (Department of National Education, 2001:18).

Ter wille van ‘n vereenvoudiging van terminologie vir gebruik in hierdie navorsingstudie, is besluit om die term “leerders met spesiale behoeftes” te gebruik. Hiermee word bedoel dat beide struikelblokke tot leer en ontwikkeling wat in organies-mediese oorsake teruggevind kan word en dié wat binne die onderwysstelsel of in die breër sosiale, ekonomiese en politieke konteks setel, ingesluit word.

1.7.5 Inklusiewe onderwys

“The rationale for inclusive education is multi-faceted and stems from legislative, ethical and empirical domains” (Buell, Hallam & Gamel-McCormick, 1999:143). Hieruit blyk dit duidelik dat die definiëring van inklusiewe onderwys nie simplisties en

voor die hand liggend is nie. Inklusiewe onderwys is die onderwysinisiatief wat ingebed is in die demokratiese beginsel van insluiting (inklusie), wat die teenoorgestelde van uitsluiting impliseer, en ook in die erkenning van menseregte.

Booth (1995:101) beskou die konsep van *inklusie* as glibberig en ontwykend wanneer dit internasionaal gebruik word. Hy beklemtoon dat dit 'n konsep is wat in werklikheid net binne spesifieke nasionale sisteme en kulture verstaan kan word. Die konsep *inklusie* sal dus in Suid-Afrika 'n spesifieke nasionale kleur kry en neerslag vind in 'n nasionale model van inklusiewe onderwys. Dyson (1999:36) identifiseer 'n reeks diskoerse van inklusie wat op 'n komplekse wyse in interaksie tree sodat dit eerder sinvol word om te praat van "inklusies" in die veelvoudige sin van die woord as van 'n enkele monolitiese konsep van inklusie. Rioux (1998:iii) ondersoek die volgende *rasionale* binne die inklusiewe beweging:

- Die sosiale rasionaal vir inklusie

Hierdie perspektief sien gestremdhede as 'n inherente en noodsaaklike deel van enige gemeenskap. Gestremdhede is dus nie manifestasies van die abnormale wat om uitsluiting vra nie, maar vorm deel van die normale patroon van enige samelewing. Deelname aan die sosiale lewe van 'n gemeenskap is deel van die algemene menslike erfenis ook van persone met gestremdhede. Sosiale diversiteit staan sentraal tot die opbou van regverdigde samelewings. Skole het 'n groot taak in hierdie verband.

- Die wetlike en etiese rasionaal van inklusie

Dit is die plig van die gemeenskap om maksimaal voorsiening te maak vir diversiteit en om in terme van die menseregteperspektief niemand uit die sisteem uit te sluit nie. Die erkenning van menseregte impliseer dan ook die bemagtiging van mense tot volwaardige burgers van 'n gemeenskap.

- Die ekonomiese rasionaal van inklusie

Hierdie rasionaal het twee dimensies:

- Die direkte en indirekte koste van inklusie
- Die direkte en indirekte koste van uitsluiting

Hierdie is ook 'n poging om die koste-effektiwiteit van inklusiewe onderwys te beklemtoon.

Bo en behalwe bovermelde rasionale beklemtoon Dyson (1999:41-43) ook die volgende *diskoerse* wat meer direk op die onderwyssisteem betrekking het.

- Die politieke diskoerse wat die “*struggle*” teen gevestigde belange binne spesiale onderwys uitlig wat steeds poog om die status quo te handhaaf.
- Die pragmatiese diskoers wat krities kyk na skoolorganisasie, klaskamerpraktyk en veral na die wyse waarvolgens onderwysers meer effektief binne 'n inklusiewe benadering kan funksioneer en spesifiek verwys na inklusiewe onderwys.

Dyson (2001:1-12) identifiseer verskeie soorte “inklusies” wat elkeen 'n eie siening huldig. Hy beklemtoon dat onderwysbeleidmakers en persone in die praktyk wat 'n suksesvolle eiesoortige model van inklusiewe onderwys wil ontwikkel, duidelikheid moet hê oor watter soort inklusie hulle sou wou bevorder.

Die verskillende soorte inklusies word in Tabel 1.1. uiteengesit.

Soort inklusie	Teikengroep	Wat beteken dit om ingesluit te wees	Implikasies vir skole
Inklusie-as-plasing	Leerders met spesiale behoeftes (leerders met gestremdhede)	Gebaseer op menseregte	Skole moet leerders se regte erken, ondersteuning voorsien en die nodige aanpassings maak om toegang te verseker
Inklusie-as-onderwys-vir-almaal	Groepe met min, swak of geen onderwysgeleenthede	Verwelkomend en nie-diskriminerend	Skole moet in staat wees om alle leerders van kwaliteit onderwys te voorsien
Inklusie-as-deelname	Alle leerders, veral dié wat in skole gemarginaliseer is	Gebaseer op menseregte, die erkenning van diversiteit en kohesie	Skole moet krities wees, huidige praktyke ondersoek om hindernisse tot leer te identifiseer en te verwyder
Sosiale inklusie	Groepe wat die risiko van sosiale uitsluiting deel	'n Kombinasie van regte, verantwoordelikhede, met aktiewe burgerskap en 'n mededingende ekonomie	Skole moet strategieë hê om die prestasie van groepe wat akademies sukkel, te verhoog

Tabel 1.1. 'n Uiteensetting van die verskillende soorte inklusies (Dyson, 2001)

- **Inklusie-as-plasing**

Hier gaan dit om die plek van plasing van leerders met gestremdhede en spesiale behoeftes. Hulle word verseker van vrye toegang tot hoofstroomonderwys. Inklusie is in hierdie geval 'n menseregte-aangeleentheid wat uitkring na 'n breër aangeleentheid van siviele regte vir alle persone met gestremdhede. Op skoolvlak word die aanname gemaak dat houdings en waardes van onderwysers sal verander ten einde die regte van hierdie groep leerders te erken en dat praktykaanpassings op aanvraag sal gebeur. Die aanpassings wat gemaak moet word, word egter nie ondersoek nie.

- **Inklusie-as-onderwys-vir-almaal**

Hierdie siening van inklusie is in besonder deur die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) bepleit en breedvoerig in die

Salamanca-verklaring uiteengesit wat in 1994 uitgevaardig is. Hierdie siening onderskryf 'n meer universele beginsel, naamlik die beklemtoning dat *alle leerders* die fundamentele reg op onderwys het en dat elkeen unieke kenmerke, belangstellings, vermoëns en leerbehoefte het na gelang waarvan onderwyssisteme ontwerp en programme geïmplementeer moet word. Leerdiversiteit moet suksesvol geakkommodeer word. As plek word ook die hoofstroomskool en -klaskamer geïdentifiseer. Die fokus is op *alle* leerders, maar 'n besondere poging moet aangewend word in die geval van gemarginaliseerde en benadeelde leerders. Leerders met gestremdhede is slegs een van die gemarginaliseerde groepe wat geteiken word en wat op 'n verwelkomende en nie-diskriminerende wyse geakkommodeer moet word.

- **Inklusie-as-deelname**

Hier gaan dit nie net om *waar* en *of* alle leerders geakkommodeer word nie, maar *of* hulle aan alle onderwysprosesse *deelname* gegun word. Die skool moet 'n gemeenskap in klein wees waartoe alle leerders die reg tot deelname het. Hierdie siening is gebaseer op menseregte maar ook op die beginsels van diversiteit en kohesie. Van skole word verwag om huidige praktyke op kritiese wyse te ondersoek ten einde hindernisse tot leer vir alle leerders te identifiseer en te verwyder. Die "Index for Inclusion" van Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan en Shaw (2000) staan sentraal tot hierdie siening. Hulle definieer inklusiewe onderwys as volg:

- Inklusiewe onderwys wil die deelname van alle leerders verseker en hulle uitsluiting uit die kulture, kurrikula en gemeenskappe van plaaslike skole voorkom.
- Inklusiewe onderwys sien ook op die herstrukturering van kulture, beleid en praktyk van skole om suksesvol te kan beantwoord aan diverse leerderbehoefte in 'n betrokke plaaslike gemeenskap.
- Inklusiewe onderwys is besorg oor die leerproses en deelname van alle leerders wat kwesbaar is vir uitsluiting, nie net leerders met gestremdhede of met spesiale behoeftes nie.

▪ Sosiale inklusie

Binne hierdie siening is inklusie 'n beklemtoning van menseregte, maar ook van die verantwoordelikhede wat inherent tot hierdie regte is. Dit gaan om die deelname van almal ter uitbouing van die gemeenskap. Dit het ook 'n sterk ekonomiese komponent. Om ingesluit te wees beteken ook om werk te hê en impliseer 'n aanvaarbare lewenstandaard. Dié siening gee erkenning aan onderwys wat aan leerders toegang bied tot kennis, vaardighede en die selfvertroue om deel te hê aan die uitbouing van gemeenskappe. Sosiale inklusie wil eerstens 'n wêreldklas onderwyssisteem vestig. Onderwysers, skole en plaaslike onderwysrade moet daadwerlik hiertoe meewerk. Tweedens moet daardie groepe en individue geïdentifiseer word wat die grootste risiko van leermislukking en gevolglike sosiale uitsluiting loop. Intensiewe inisiatiewe en ondersteuningstrukture moet geteiken word om die gaping tussen hierdie persone en hulle portuurgroep te verklein en ook uit te wis. Ook in hierdie geval is leerders met gestremdhede maar een van die gemarginaliseerde groepe. Inklusie gaan hier om 'n spesifieke soort deelname aan 'n gemeenskap ter wille van oorlewing in 'n mededingende arbeidsmark. (Hierdie siening van inklusie vorm 'n grondige deel van die onderwysbeleid van die huidige regering van die Verenigde Koninkryk).

Uit hierdie bespreking word dit duidelik dat inklusie verskillende betekenis vir verskillende groepe in verskillende kontekste. Op 'n vlak van breë beginsels is daar egter sekere algemeenhede en Dyson (2001) identifiseer in besonder die volgende:

- 'n verbintenis tot die bou van 'n meer regverdige samelewing
- 'n verbintenis tot die bou van 'n billike en regverdige onderwyssisteem
- 'n oortuiging dat, om die responsiwiteit van hoofstroomskole op diverse leerderbehoefte uit te bou, inklusiewe onderwys 'n wyse bied om bovermelde verbintenisse te realiseer.

Dyson (2001) beskou die verskillende soorte "inklusies" nie as kompeterende modelle nie. Nie een model is noodwendig die regte een nie, maar hier is sprake van

alternatiewe modelle wat verskillende aspekte van regverdigheid, billikheid en responsiwiteit in verskillende situasies verseker.

Myns insiens is 'n metabenadering in hierdie verband nie uit te sluit nie, want die onderskeie rasionale, diskoerse en soorte "inklusies" (Rioux, 1998; Dyson, 1999; Dyson, 2001) wat poog om die konsep van inklusie te omvat, moet deurskou word in die formulering van 'n eiesoortige nasionale siening ter wille van die vestiging van 'n suksesvolle model van inklusiewe onderwys.

Die definisie van inklusiewe onderwys wat die Nasionale Ministerie van Onderwys in Suid-Afrika aanvaar het, word saamgevat in die volgende stellings soos uiteengesit in Whitepaper 6: Special Education: Building an inclusive education and training system." (Department of National Education, 2001)

Inklusiewe onderwys en opleiding:

- Omvat die erkenning dat alle leerders kan leer en dat almal in hierdie verband ondersteuning nodig het
- Handel oor bemagtigende onderwysstrukture en leermetodologieë ten einde in die behoeftes van alle leerders te kan voorsien
- Erken en respekteer verskille in leerders ongeag van ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, status, gestremdheid, HIV-status, ensomeer
- Is breër as formele skoolopleiding en erken dat leer ook binne die huis en/of gemeenskap kan plaasvind en op 'n formele of informele wyse
- Handel oor veranderde houdings, gedrag, metodologieë, kurrikula en omgewings ten einde die behoeftes van alle leerders te kan akkommodeer
- Handel oor die maksimalisering van die deelname van alle leerders in die kultuur en kurrikulum van onderwysintansies en die identifisering en vermindering van hindernisse tot leer.

My eie siening van inklusiewe onderwys as onderwysinisiatief wat grondliggend is tot hierdie studie is as volg:

Inklusiewe onderwys vra dat alle pogings aangewend moet word om die behoeftes van alle leerders in hoofstroomklaskamers te akkommodeer deur middel van 'n ryk, gevarieerde en akkommoderende kurrikulum. Ondersteuningsdienste moet beskikbaar wees vir alle leerders en goed gekoördineer word met gewone klaskameraktiwiteite. Dit moet tot 'n maksimale omvang in die hoofstroomklaskamer voorsien word. Dit gaan om kommunikasie met ouers, leerders en die gemeenskap om akademiese uitnemendheid en sukses vir elke leerder te verseker, insluitende vir leerders met gestremdhede en met ander spesiale behoeftes. Alle rolspelers moet dus saamwerk binne die inklusiewe skoolgemeenskap om 'n klimaat van ondersteuning en aanvaarding te skep en te volhou.

1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Hoofstuk 2 Demokrasie, demokratiese waardes, oortuigings en houdings, demokratiese waardes in die onderwys, demokratiese onderwys in praktyk en die onderwyser se rol binne demokratiese onderwys word bespreek.

Hoofstuk 3 Inklusiewe onderwys, die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole en onderwysers se oortuigings en houdings teenoor inklusiewe onderwys word bespreek.

Hoofstuk 4 Die navorsingsontwerp en –metodologie word in besonderhede uiteengesit.

Hoofstuk 5 Die navorsingsresultate word volledig uiteengesit en bespreek.

Hoofstuk 6 Die finale gevolgtrekkings, aanbevelings en die leemtes en sterktes van die studie word aangetoon.

HOOFSTUK TWEE

TEORETIESE RAAMWERK: DEMOKRASIE EN DIE ONDERWYSER

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die resultate van 'n literatuurstudie oor verskeie fasette van die konsep *demokrasie* bespreek. Daar word veral gefokus op demokrasie in Suid-Afrika en hoe aspekte van demokratiese waardes, oortuigings en houdings in die onderwys manifesteer. Demokratiese onderwys in die praktyk en veral die rol van die onderwyser in hierdie verband is in besonderhede nagevors en hier uiteengesit.

2.2 DEMOKRASIE

Die laaste kwart van die twintigste eeu sal waarskynlik as die tydperk van grootskaalse demokratisering en die ineenstorting van talle outoritêre stelsels in die geskiedenisannale aangeteken word. Ook in Suid-Afrika het die meevoerende krag van die derde demokratiseringsgolf tot die vreedsame transformering van 'n rasse-oligargie tot 'n demokrasie gelei. Hierdie vreedsame oorgang van een politieke stelsel tot 'n ander is wêreldwyd as 'n unieke uitsondering erken (Esterhuyse, 1994: 1 en 8, Mitter, 1998: 12). Suid-Afrika word dus sedert die eerste demokratiese verkiesing in 1994 as 'n demokratiserende land erken. In 'n demokratiserende land is daar egter "hoogstens kiemselle of mosterdsade vir 'n demokratiese kultuur" (Esterhuyse, 1994: 8) en dis juis die broosheid van sodanige demokrasie wat daartoe dwing dat saam met Ahtisaari (1999: 33) erken moet word dat "*democracy needs to be something that has to be built anew each day.*"

Apartheid word met reg as Suid-Afrika se Berlynse muur beskou wat as 'n groot kunsmatige skeidsmuur mense geskei het wat op stuk van sake dieselfde toekoms deel (Lange, 1998: 9). Suid-Afrika is vanuit sy verlede nie 'n land met 'n demokratiese tradisie of kultuur nie (Steyn *et al*, 1999: 2). Suid-Afrika se

demokratiese dispensasie is voorafgegaan deur 'n apartheidsregime wat sedert 1948 'n besondere uniekheid en kompleksiteit aan die Suid-Afrikaanse gemeenskap besorg het. In skerp teenstelling met veral Wes-Europese lande, Australië, Nieu-Seeland en die VSA is die demokrasie ter plaatse nog jonk en baie broos. Die geskakeerde Suid-Afrikaanse samelewing is nog in 'n leerskool rakende die implementering van 'n demokratiese kultuur binne die alledaagse lewenspraktyk.

"Demokrasie is nie 'n kitsklaar formule gereed om toegepas te word nie. Dis 'n leerproses - maar dan eens 'n lang leerproses" (Esterhuyse, 1994: 8). Omdat demokratisering 'n konsensus oor fundamentele waardes vra, impliseer dit dat dit nie slegs op politici betrekking het nie, maar ook deur verskeie gemeenskapsinstellings soos kerke, universiteite en skole verreken moet word. Dis juis vanweë die normatiewe aard van demokrasie dat tans so 'n sterk hoop gekoester word van die demokratiseringsproses in Suid-Afrika. Omdat demokrasie ernstig is oor menseregte, besit dit inherent die potensiaal om ongelykhede en armoede sinvol te hanteer. Elkeen met 'n passie vir menseregte sal dus ten gunste van 'n demokrasie kies (Esterhuyse, 1994: 11).

Geografies is Suid-Afrika onlosmaaklik deel van die vasteland van Afrika. Bewyse bestaan en Nguru (1995: 62) beklemtoon dat demokratiese bewegings in Afrika onstabiel is. In verskeie Afrika-lande is 'n aanvanklike transformasie tot 'n demokrasie met 'n terugkeer na 'n outokratiese regeringsvorm onderbreek. Daar is dus 'n soort dringendheid dat Suid-Afrika se jong "demokratiese plantjie" beskerm en gekoester moet word ten einde diep te wortel in die Suid-Afrikaanse bodem (Khubisa, 1998: 31). In Suid-Afrika impliseer die demokratiseringproses na die apartheidsera een van radikale en strukturele verandering - 'n transformasie.

2.3 DEMOKRATIESE WAARDES, OORTUIGINGS EN HOUDINGS

Soos reeds in Hoofstuk 1 vermeld, beleef Suid-Afrika tans 'n nuwe grondwetlike era. Prysenswaardige demokratiese beginsels en waardes is onbetwisbaar in die nuwe

Grondwet van die land vasgelê. So word egter slegs die grondslag vir 'n vreedsame, demokratiese samelewing gelê. Die opbou en instandhouding van 'n sterk en volhoubare demokrasie gevestig op hierdie neergelegde grondslag is afhanklik van die positiewe verbinding van alle segmente van die diverse Suid-Afrikaanse samelewing tot hierdie ideaal.

Waardes is waarskynlik die mees deurslaggewende element in die vestiging van 'n demokrasie en 'n demokrasie kan slegs oorleef daar waar demokratiese waardes diep verskans is (Steyn, 2000: 2). Demokrasie word tans as 'n sentrale waarde gesien en het ten doel die realisering van 'n reeks waardes (Van Niekerk, 1999: 114).

"The superstructural foundations of democracy are therefore to be found in the values, beliefs and attitudes of the people. To the extent, the amount or degree of democracy in any given society is directly proportional to the degree of acculturation of the people in democratic values, attitudes and beliefs. For democracy to exist, survive and prosper, it requests that the people be bathed in and drenched with the democratic ethics!" (Gitonga, 1988: 22)

Demokrasie moet in Suid-Afrika 'n lewenswyse word en demokratiese ideale en waardes moet in die harte en lewens van mense gegraveer word (Die Unie, 1998: 7; Kelly, 1994: 65; Steyn, 2000: 2).

Die bewaring van persoonlike vryheid en die bevordering van gelykheid word gewoonlik as die hoogste doelwitte of hoekstene van demokrasie beskou (Battistoni in Westbrook, 1996: 138; Die Unie, 1998: 6). In Suid-Afrika word twee vorme van demokrasie teruggevind, naamlik liberale en sosiale demokrasie. Persoonlike vryheid is die belangrikste kenmerk van 'n liberale demokrasie. Dit omsluit 'n reeks menseregte soos dié van godsdiensvryheid, vryheid van spraak en beweging en intellektuele en ekonomiese vryheid. Ook die beginsel van desentralisasie word deur liberale demokrasie ondersteun waardeur mense op grondvlak bemagtig word om probleme ter wille van positiewe verandering aan te spreek. Binne die liberale demokrasie gaan dit dus om die vryheid van die individu vir die individu. Sosiale demokrasie word verbind met die beginsel van gelykheid en gelyke geleenthede,

billikheid en gemeenskaplikheid word beklemtoon. Demokrasie is nie werklik moontlik binne 'n konteks van groot ongelykhede en teenstrydighede nie. Gemeenskaplikheid is hier die prioriteit en nie individuele belang nie (Steyn *et al*, 1999: 5 en 6).

Volhoubare demokrasie wil vryheid en gelykheid as die twee hoekstene van demokrasie fyn balanseer en beklemtoon dus kreatiewe individualiteit, terwyl tegelykertyd 'n diepe besorgheid oor die welstand van ander onderskryf word. Menswaardigheid, billikheid, regverdigheid en die versorging van ander is belangrike waardes wat demokrasie as etiese ideaal onderskryf. Sorensen (1996: 97 en 98) betoog skerp teen die individualistiese opvatting van demokrasie. Bemagtiging, sosiale regverdigheid en gelykheid vir alle lede van die gemeenskap is belangrik. Persoonlike vryheid en gelykheid is nie onderling uitsluitend nie, aangesien individuele vryheid binne die konteks van gemeenskap, waardes en sosiale regverdigheid beklemtoon kan word. So 'n siening van demokrasie heg ook besondere waarde aan dialoog. Dit behels vaardighede soos om te kan luister, sinvolle gespreksvoering, debattering, en so meer. Individuele bemagtiging gebeur dus binne 'n proses van groepdeelname en ook deur middel van aksie tot verandering. Eenheid-in-verskeidenheid word as beginsel nagestreef.

Demokrasie bied die geleentheid om die demokratiese waardes van vryheid en geregtigheid vir almal, gelykheid vir almal en tussen almal na te streef. Die individu se prys vir eie vryheid is die verantwoordelikheid om gesinne, gemeenskappe en 'n samelewing gebaseer op die beginsel van demokrasie te vestig (Cunat, 1996: 129). "Freedom in democracy means responsibility and not liberation from it or its absence." (Matusova, 1997: 65).

Manas (1993: 26, 96 tot 98) bepleit 'n versoeningsparadigma vir Suid-Afrika wat gegrond is op beide vryheid en gelykheid as ware demokratiese waardes. Dit veronderstel 'n ware demokratiese klimaat wat 'n hoë premie plaas op die konsep van inklusiwiteit. Alhoewel mense kwalitatief ongelyk is, geniet elke lid van sodanige demokratiese gemeenskap gelykwaardige status. Elkeen het vryhede en voorregte,

maar wat aan sekere beperkings, soos bepaal deur die algemeen-aanvaarde norme, waardes, gesag en leierskap onderworpe is. Gelykheid impliseer nie eendersheid nie en ook nie die negering van dit wat anders is nie. In 'n ware demokratiese samelewing is daar nie onbelangrike mense nie. Vanuit hulle menswees het alle mense gelyke menswaardigheid. Die persoon word ook gerespekteer vir sy of haar bestaan as deel van 'n gemeenskap en samelewing (Steyn *et al*, 1999: 40, 55, 58, 61).

Skrtic, Sailor en Gee (1996 :148-150) beklemtoon as belangrike demokratiese temas "*voice*", "*collaboration*", en "*inclusion*". "*Voice*" beklemtoon dat die individu toegelaat moet word om met sy eie stem te praat, "*collaboration*" reflekteer die aanname dat nuwe kennis gesamentlik in spanverband gekonstrueer word en "*inclusion*" beteken die insluiting van almal soos hulle is as totale verskeidenheid in een gemeenskap. Demokrasie veronderstel derhalwe intelligente, kollaboratiewe samewerking binne 'n gemeenskap, 'n dinamiese saamstaan tussen individue en groepe ter wille van sistemiese verandering. Diep demokrasie is nie te versoen met grootskaalse hiërargieë waar individuele outonomie nie erken word nie en waar toegang tot bronne op politieke, ekonomiese en opvoedkundige terrein nie gelyk versprei is nie (Cunat, 1996 :128).

2.4 DEMOKRATIESE WAARDES IN DIE ONDERWYS

Die normatiewe aard van demokrasie en die beklemtoning van demokrasie as lewenswyse impliseer dat die waardes, vaardighede en houdings wat 'n politieke kultuur lewer wat demokrasie aanhang, nie geneties oorgeërf word nie, maar sosiaal aangeleer word (Gitonga, 1998: 21). Die hoeveelheid of graad van demokrasie is direk proporsioneel tot die graad waartoe mense in demokratiese waardes, houdings en oortuigings geskool is.

Regerings wat dus erns maak met die demokratiseringsproses en vasbeslote is om outoritarisme en 'n geweldskultuur te besweer, vra 'n onderwyssisteem wat getransformeer word tot die reflektering van 'n demokratiese kultuur. Die

transformasieproses in die onderwys in Suid-Afrika veronderstel 'n paradigmaskuif van een stel van aannames, oortuigings, waardes, gedragswyses en praktyke na totaal 'n ander. In werklikheid is hier sprake van 'n fundamentele proses van rekulturasie (Hargreaves, 1994: 260, Miller :1998: 530). Die volgende oproep van die Deense Minister van Onderwys kan net so vir Suid-Afrika oorgeneem word :

"A democratic challenge to education is the way to go if we want to develop our democracy. If our education must prepare for democracy, it must be democratically organised. We don't suggest a connection between democracy and education. We insist on it" (Mahony, 1998: 308).

In Suid-Afrika word transformasie in die onderwys sedert 1994 deur 'n nuwe demokratiese staatsbestel afgedwing. Die uitgesproke boodskap in alle resente wetgewing en beleidsdokumentasie rakende die onderwys, is dat die onderwys moet transformeer om 'n onderwyssisteem te voorsien wat sal verseker dat alle Suid-Afrikaners die kennis, waardes, vaardighede, kreatiwiteit en kritiese vermoëns sal hê ten einde te bou aan 'n demokratiese kultuur (Department of National Education, 2000(b): 1). Beleidstransformasie is weliswaar 'n noodsaaklike voorloper, maar nie genoegsame impetus tot diepgaande transformasie op grondvlak nie.

Die hele skoolgemeenskap word deur die proses van transformasie soos voortgestu deur die demokratiseringsproses aangespreek, maar tegelyk ook deur dit wat op internasionale front in die onderwys gebeur. Skoolmislukking is 'n diskoers wat tans internasionaal besondere aandag geniet. Waarom en waarin misluk die onderwys? Goodlad (1996: 112) sê dat onderwys 'n tweeledige kultuuroopdrag ontvang het :

- Ten eerste moet leerders tot politieke en sosiale verantwoordelikheid as burgers van 'n land gelei word
- Ten tweede word maksimale individuele ontwikkeling ter wille van volle deelname in alle fasette van die daaglikse lewe van 'n gemeenskap beklemtoon.

Langtermyn navorsing soos deur Thousand, Rosenberg, Bishop en Villa (1997 : 271-273) in Noord- en Sentraal-Amerika, Wes- en Oos-Europa, Rusland, China, Viëtnam

en Micronesia onderneem, toon interessante resultate. Op die vraag "What outcomes, attitudes, dispositions and skills do you want schooling to develop in youth by the time they leave high school?" is verbasend eenderse antwoorde gelewer ten spyte van diepgaande kulturele en etniese verskille. Antwoorde kan in een of meer van vier kategorieë soos ontleen aan die inheemse Amerikaanse kultuur opgeneem word. Die vier kategorieë, naamlik "belonging", "mastery", "independence", en "generosity" word na verwys as die "circle of courage". "*Belonging*" behels die ervaring van *persoonlike ontwikkeling* wat sosiale bekwaamheid, om vriende te hê, om verhoudings te kan stig en te behou, om met ander oor die weg te kom en om deel van 'n gemeenskap te vorm, insluit. "*Mastery*" beteken om met sy wêreld *te kan kommunikeer*, om bekwaamheid op 'n sekere gebied te ontwikkel en om eie potensiaal te verwesenlik. "*Independence*" impliseer om in *probleemoplossing* betrokke te raak en gaan oor die aanvaarding van persoonlike verantwoordelikheid vir besluitneming, om met selfvertroue risiko's te kan loop en om 'n lewenslange leerder te wees. "*Generosity*" is die uitoefening van *sosiale verantwoordelikheid* ten einde 'n bydrae tot die gemeenskap te lewer, diversiteit te waardeer, om empaties en ook 'n wêreldrentmeester te wees.

Ingebed in beide Goodlad (1996) en Thousand *et al* (1997) se omskrywings van die ideale missie vir die onderwys is 'n verantwoordelikheid om gelyke geleenthede vir alle leerders tot maksimale selfontwikkeling te skep met die oproep aan leerders om hierna 'n bydrae te lewer tot voordeel van 'n betrokke gemeenskap. Hierdeur word Skrtic (1995 :247) se beklemtoning van beide uitnemendheid en gelykheid as grondbeginsels van demokratiese onderwys onderskryf. 'n Leerder moet dus die persoonlike vryheid tot selfontwikkeling gegun word, maar na gelang van die beginsel van gelykheid, is dit noodsaaklik dat *alle* leerders hierdie voorreg geniet. Demokrasie in die onderwys beklemtoon dus beide die ontwikkeling van individuele potensiaal én die gelyktydige ontwikkeling van burgerskap (Taylor, 1999: 8).

MacMurray in Fielding (2000 :414) stel as eerste prioriteit van onderwys die ondersteuning van leerders tot suksesvolle persoonlike verhoudings met ander :

"Let us call it learning to live in a community. I call this the first priority because failure in this is fundamental failure, which cannot be compensated for by success in other fields, because our ability to enter into fully personal relations with others is the measure of our humanity"

Interessant is dat MacMurray as die twee fundamentele filosofiese beginsels van "community" vryheid en gelykheid eien, wat ook as die twee grondwaardes van demokrasie gesien word. Daar is 'n wederkerigheid tussen vryheid en gelykheid waar die waardes van vryheid (om jouself te wees en jouself te word) en gelykheid (gelyke waarde) mekaar wedersyds beïnvloed. Fielding (2000: 400) voer MacMurray se argument verder deur te sê dat die erkenning van verskille en verskeidenheid tussen individue betekenis aan die handhawing van gelykheid gee. Die proses tot transformasie van 'n onderwysstelsel in enige land toon ernstige leemtes indien die beginsel van gemeenskaplikheid, met as grondbeginsels vryheid en gelykheid, nie aktief verreken word nie (Fielding, 2000: 413).

Ten einde demokrasie (en dan ook Fielding se gemeenskaplikheid) binne die onderwys te realiseer, betoog die voorstanders van skoolherstrukturering ten gunste van 'n kwalitatiewe "bottom-up" proses: "qualitative in that they call for fundamental changes in the structures of schools; bottom-up in that they call for an increase in professional discretion and personalized instruction through collaborative problem solving among professionals and consumers at local school sites" (Skrtic, 1995: 245). Hierdie radikale transformasie wat internasionaal vir die onderwys bepleit word, wil wegdoen met die rigiede burokratiese benadering tot administrasie en verandering. Skoolstrukture met die nodige aanpasbaarheid, buigsaamheid en sensitiwiteit is nodig om enigsins die demokratiese ideaal vir die onderwys te kan realiseer.

Skrtic (1991:170 en 171) beklemtoon as enigste antwoord hierop die inverse organisatoriese vorm van die professionele burokrasie, naamlik die adhokrasie. Robbins (1983: 45) definieer 'n adhokrasie as 'n vinnig-veranderende, tydelike, aanpasbare sisteem wat georganiseer is rondom probleme wat in groepe met

diverse professionele vaardighede opgelos moet word. Die adhokrasie is dus 'n aanpasbare sisteem gerig op innovasie, reflekerende probleemoplossing, gelyke status van alle deelnemers en die idee dat deelname en samewerking van alle rolspelers tot iets sal bydra wat meer is as die som van elke individuele bydrae. Vir skole om reg te laat geskied aan die verskillende behoeftes en talente van diverse leerders, moet hulle so georganiseer word dat verskeidenheid eerder as uniformiteit beklemtoon word. Onderwys binne die adhokrasie word in die praktyk toegelaat om so te diversifiseer dat elke leerder as 'n unieke individu ontmoet en ondersteun word. Dit is 'n taak waartoe die burokrasie van die een en twintigste eeu nie toegerus is nie (Darling-Hammond, 1998: 642 en 644). Mintzberg (1979: 460) beklemtoon dat die adhokrasie die enigste struktuur is vir dié wat in meer demokrasie en in minder burokrasie glo.

Soos uit bogenoemde blyk, beklemtoon demokrasie ook buigsaamheid in die onderwys. Buigsaamheid is voorwaardelik tot die voorbereiding van die aanpasbare leerder as enigste moontlikheid tot oorlewing in die een en twintigste eeu (Cunat, 1996: 141). Dit is 'n beginsel wat waarde heg aan leerders en onderwysers wat diversiteit onderskryf binne 'n raamwerk van reëls en die toewysing van bronne soos onderling deur alle rolspelers ooreengekom. Harber en Davies (1997: 150) stel hulle post-burokratiese skool voor met meer demokratiese vorme van kurrikulum en bestuur as teenvoeter vir die burokrasie in die onderwys.

Die demokratiese post-burokratiese skool het konsensus oor doelwitte en waardes wat nagestreef moet word, maar dit geskied op buigsame en diverse wyses. Hierdie skoolstruktuur gee erkenning aan kultuurverskille en sê dat die skool kultuurspesifiek moet wees en dat dit veral relevant is in ontwikkelende lande soos Suid-Afrika met sy eie kompleksiteite en problematiek. Alle navorsing en opleiding moet gevolglik plaaslike doelwitte en ekonomiese omstandighede erken.

"The international conventions on rights and freedom provide a solid non-negotiable scaffolding upon which agreed diversity can be built" en "... the most visible and disciplined process for filling that scaffolding is democracy" (Harber & Davies, 1997: 150).

Demokrasie is 'n proses en nie 'n eindproduk nie, ook nie 'n Westerse maaksel of 'n ideale staat nie, maar word beskou as die enigste proses wat skoolgemeenskappe in staat stel om effektief oor internasionale uitdagings van die een en twintigste eeu te debatteer en om dit die hoof te bied. Die ideaal van kwaliteit onderwys aan alle leerders sal nie gehaal word sonder demokrasie nie en skoolherstrukturering moet gelyk gestel word aan 'n proses van demokratisering in die onderwys.

Demokrasie verwerp die idee van regte antwoorde vir alle tye, alle kontekste en alle mense, maar gee tog erkenning aan belangrike kernwaardes wat die demokratiseringsproses in die onderwys ondervang ongeag die konteks waarin dit plaasvind. Bo en behalwe vryheid en gelykheid as kernwaardes, word internasionaal ook insluiting, deelname, deursigtigheid, verdraagsaamheid, die erkenning en akkommodering van diversiteit, wedersydse respek, aanpasbaarheid en die erkenning van gelyke regte van alle rolspelers as demokratiese waardes vir die onderwys beklemtoon (Kelly, 1994:64, 75; Green,1999: xiv).

Die huidige Suid-Afrikaanse Minister van Onderwys, professor Kader Asmal, het in Februarie 2000 'n werksgroep saamgestel met die opdrag om navorsing te doen en te besin oor watter waardes in die nuwe onderwysbedeling bevorder moet word. Op 12 Mei 2000 het die werksgroep se verslag verskyn (Department of Education, 2000(a): 2). Die werksgroep gee erkenning aan onderwys as een van die belangrikste voertuie "by which the values of a people are acquired by the children and young adults who make up a school's population. It goes without saying that today's children and young adults are tomorrow's adults and teachers" (Department of Education, 2000(a): 3).

Die verslag noem die sleutelelemente van 'n moontlike opvoedkundige filosofie vir Suid-Afrika naamlik,

- Die ontwikkeling van die intellektuele en kritiese vermoëns van leerders in skole
- Inklusiwiteit word beklemtoon

- Leerders moet die nodige vaardighede ontwikkel om die probleme wat deel is van die menslike siklus, op te los

Die verslag beklemtoon die gelykheid van geleenthede vir alle leerders, die suksesvolle akkommodering van diversiteit, die aktiewe waardering van menslike verskeidenheid en verdraagsaamheid. Waardes wat in die verslag beklemtoon word, is eerlikheid, integriteit, verdraagsaamheid, werkywer, verantwoordelikheid, deernis, altruïsme, regverdigheid, respek, en so meer (Department of Education, 2000(a): 3).

Die "Country Paper" van die Departement van Onderwys in Suid-Afrika, soos voorberei vir die veertiende konferensie van Ministers van Onderwys in die Statebondslande in November 2000, "Education for a Global Era: Challenges to equity, opportunities for diversity (globalisation, values and HIV/AIDS)" (Department of Education, 2000(b): 2, 35, 41-46, 57-60), bevat belangrike insette vir hierdie studie. Waardes word as 'n belangrike dryfveer in die transformasie van die onderwys beskou. Die sosialisering van leerders in 'n kultuur van menseregte, demokrasie en aktiewe burgerskap word voorop gestel. Beleidsdokumentasie het as doelwitte die bemagtiging van die onderwyssisteem ter wille van die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder en die morele, sosiale, kulturele, politieke en ekonomiese ontwikkeling van alle landsburgers, sowel as die bevordering van demokrasie, menseregte en vreedsame konflikhantering.

Demokratiese waardes soos menseregte, geregtigheid, gelykheid en vrede kry bykomende en spesifieke betekenis binne die Suid-Afrikaanse milieu. Demokrasie word onderlê deur aktiewe burgerskap en menseregte word geassosieer met universele inklusiwiteit. Interaksie met en deelname in 'n politieke wêreld ekonomie geniet aandag, maar vanuit 'n eg Suid-Afrikaanse oogpunt. Waardes in Suid-Afrika moet veral aan diversiteit erkenning verleen. Verskeidenheid word beklemtoon eerder as homogeniteit. Daar word doelbewus gepoog om eie, unieke waardes vir die onderwys in Suid-Afrika vas te lê wat die lesse reflekteer soos vanuit die verlede geleer. Hierdie proses noop 'n fokus op waardes soos billikheid, verdraagsaamheid, deursigtigheid, aanspreeklikheid en eerbaarheid. Hierdie waardes kan egter nie

voorskriftelik aangebied word nie, maar word bevorder deur ervarings aan leerders te voorsien wat kritiese denke, 'n persoonlike, kreatiewe uitdrukking deur kuns, 'n kritiese insig in eie geskiedenis en veeltaligheid aanspreek.

In die lig van bogenoemde sal aktief aan 'n toegewyde en professionele onderwyskorps gebou moet word. Die beeld van die onderwyser is heelwat skade berokken tydens die apartheidsjare en 'n herdefiniëring van die rol van die onderwyser is nodig. 'n Besondere belegging sal gemaak moet word in die opbou van 'n positiewe beeld vir die onderwyser. Onderwysers moet bemagtig word tot fasiliteerders van kennis, bestuurders van innovasie en groepe, gemeenskapsleiers en lewenslange leerders ter wille van hoë kwaliteit onderwys vir alle leerders.

2.5 DEMOKRATIESE ONDERWYS IN PRAKTYK

2.5.1 Inleiding

Op makrovlak is die tafel in Suid-Afrika gedek vir die demokratisering van die onderwys, maar op mikrovlak moet die ideaal van 'n demokratiese skool en leergemeenskap nog realiseer. Soos blyk uit die bespreking tot dusver, sou 'n skoolgemeenskap se effektiwiteit bepaal kon word *"in direct proportion to its capacity to celebrate differences and maximise diversity"* (Corbett, 1999: 6). Uitnemendheid moet beklemtoon word, maar vanuit 'n sterk menseregteperspektief. Etiese vrae binne demokratiese onderwys behels die respektering en onderhandeling van individuele vryheid en diversiteit binne die raamwerk van die gemeenskap. In alle onderwysdokumente sedert 1994 word in Suid-Afrika beide kwaliteit en gelykheid benadruk en dit blyk dus duidelik dat beide hierdie grondwaardes van demokrasie op 'n betekenisvolle wyse binne die transformasieproses in die onderwys verreken sal moet word (Steyn, 2000: 2, 5, 6 en 7).

Wat maak skole met leerderdiversiteit waarmee hulle daaglik gekonfronteer word? Eerder as om vreugde te vind in die realiteit van individuele verskille en die

uniekheid van elke leerder, bestaan die gevaar dat diversiteit as 'n probleem gesien kan word en nie as 'n natuurlike, neutrale verskynsel of 'n potensiële bron nie (Zimpher & Ashburn, 1992: 50). Daar is egter nie 'n maklike resep vir demokrasie in die onderwys nie. Rolspelers moet hulle kennis, ervaring en mag deel in die stryd om demokrasie in skole en ook in gemeenskappe te vestig. Die vestiging van deelnemende demokrasie in klaskamers kan juis as impetus dien vir verandering op 'n breër sosiale terrein (Sorensen, 1996: 98). Dewey het dwarsdeur sy loopbaan deelnemende demokrasie beklemtoon en ook die kernrol van die skool om dit in die gemeenskap te vestig. Volgens hom is alle lede van 'n demokratiese gemeenskap geregtig op onderwys wat hulle bemagtig tot aktiewe en gelyke deelnemers in die gemeenskapslewe (Westbrook, 1996: 137). Skole word dus uitgedaag om leerders te onderrig in die demokratiese lewenswyse en om Dewey te herfraseer is om te sê dat die skool nie soseer 'n voorbereiding is van burgers vir 'n demokrasie nie, maar eerder 'n komplekse inoefening van demokrasie op die skoolbanke (Ferguson & Ferguson, 1998: 304, Lipsky & Gartner, 1997: 258).

Wat behels demokratiese onderwys dan?

- Dit is 'n leergemeenskap wat die individualiteit en verantwoordelikheid van elke deelnemer erken en bevestig.
- Dit is leerders en onderwysers wat koöperatief en reflektief werk en leer terwyl hulle betrokke raak in ervarings soos deur doelwite op plaaslike vlak neergelê.
- Dit is 'n kurrikulum wat sosiale ontwikkeling met die ontwikkeling van 'n sosiale gewete integreer.
- Dit is die erkenning dat individue 'n reflektiewe en dinamiese impak op die samelewing kan hê en dat hulle die verantwoordelikheid dra om noodsaaklike sosiale en politieke verandering af te dwing.
- Dit is 'n gewilligheid om in 'n proses van bevraagtekening betrokke te raak.
- Dit is respek vir almal en alles wat lewe.
- Dit is 'n strewe na uitnemendheid terwyl dieselfde voorreg aan almal gegun word.

(Cunat, 1996: 130 en 149).

Demokratiese transformasie van alle fasette van die onderwysstelsel is nodig, waarvan sommige hierna bespreek sal word.

2.5.2 Skoolkultuur

"Schools have particular characteristics and are socially located in different geographical places according to their role in relation to particular communities, reflecting their reproductive role in society." (Armstrong, 1999: 77). Hieruit blyk dit duidelik dat die individuele kulture van skole en hulle besondere vermoë tot verandering en ontwikkeling in berekening gebring moet word wanneer 'n proses van transformasie geïnisieer word.

Die sosiososiale omgewing van 'n skool kan óf as 'n hindernis óf as 'n geleentheid tot 'n proses van demokratisering dien. Dit sluit in die algemene kultuur en die etos van 'n skool (Lazarus, Daniels & Engelbrecht, 1999: 48). Daar is beduidende bewyse dat die norme van die onderrig-leerproses sosiaal binne die alledaagse konteks van skole onderhandel word. Die kultuur van skole impakteer op hoe onderwysers hulle werk en ook hulle leerders sien. Schein (in Ainscow 1999: 11) sê dat kultuur die dieper vlakke van basiese aannames en oortuigings omvat wat deur alle rolspelers in 'n skool gedeel word en wat onbewustelik funksioneer om 'n skool se siening van die self en sy omgewing te definieer. Dit manifesteer in norme wat aan die rolspelers voorhou wat hulle moet doen en hoe hulle dit moet doen (Ainscow, 1999: 11 en 12).

Dit is belangrik om te besef dat die demokratisering van skole kultuurveranderings vra wat meestal diepgaande is. Tradisionele skoolkulture, ondersteun deur rigiede organisatoriese strukture, onderwyserisolasië en hoë vlakke van spesialisasie, ondervind dikwels probleme om onverwagte gebeure en dit wat van die norm afwyk, te akkommodeer. Leerderdiversiteit kan egter juis innovasie, eksperimentering en die neem van risiko's bevorder wat kan lei tot groter kollaborasie tussen rolspelers. Pogings om na alle leerders in 'n betrokke gemeenskap uit te reik, kan eksperimentering met probleemoplossende aktiwiteite afdwing. So ontstaan ook die

ruimte vir die vestiging van demokratiese skole na die aard van die adhokrasie (Skrtic, 1991 en 1995) of die post-demokratiese skool (Harber & Davies, 1997).

2.5.3 Die skoolhoof

Die psigososiale omgewing van 'n skool word sterk beïnvloed deur die leierskapstyl en beheerstrukture van 'n skool. Die skoolhoof word teweens gereken as die mees invloedryke individu in die skep van skoolkultuur en -klimaat (Stanovich & Jordan, 1998: 223), maar die demokratisering van die skoolkultuur word ook as uitdaging gerig tot die beheerliggaam, ouergemeenskap, ander onderwysers en leiers uit leerdergeleedere (Lazarus *et al*, 1999: 49).

Transformasie van 'n meer outokratiese, hoogsgestruktureerde tot 'n meer demokratiese, aanpasbare benadering binne die onderwys soos tans die geval in Suid-Afrika, doen 'n beroep op alle partye van die skoolgemeenskap. Woelinge en onstuimighede, as 'n inherente deel van enige proses van transformasie, veroorsaak dissonansie wanneer rolspelers moet woeker om aan nuwe idees sin te gee. Tog is dit juis hierdie dissonansie wat lei tot suksesvolle langtermynbeplanning en dit is ook kenmerkend van 'n skool in beweging. Ondersteuning van alle rolspelers in die skoolgemeenskap is egter in so 'n fase noodsaaklik.

'n Tipologie van ses voorwaardes vir suksesvolle ondersteuning binne 'n klimaat van eksperimentering is deur Ainscow (2000: 119) geformuleer:

- Effektiewe leierskap;
- Die betrokkenheid van die personeel, leerders en die gemeenskap in die formulering van skoolbeleid en besluitneming;
- 'n Verbintenis tot kollaboratiewe beplanning;
- Gekoördineerde strategieë veral ten opsigte van suksesvolle tydsbeplanning;

- Aandag aan kritiese denke en refleksie;
- 'n Beleid vir personeelontwikkeling gerig op klaskamerpraktyk.

Myns insiens kan hierdie tipologie van voorwaardes slegs realiseer binne 'n kode van deelnemende bestuur. Dit is slegs versoenbaar met demokratiese leierskap wat wesenlike inspraak vir leerders, onderwysers, die ouer- en breër gemeenskap beteken. Die suksesvolle demokratiese skoolhoof word dus gemeet aan sy of haar vermoë om die volle potensiaal van elke rolspeler in die skoolgemeenskap te benut en om effektief die ontwikkeling van leierskap by ander rolspelers te fasiliteer. Binne die demokratiese skoolgemeenskap vervul die skoolhoof verskeie rolle soos dié van fasiliteerder, maar moet ook kollaborasie kan bevorder, moet kan inspireer, motiveer en ondersteun. Hy of sy is ook 'n administrateur en raadgewer, maar bly in wese 'n opvoeder of onderwyser (Schreuder, 1999: 9 en 10).

In skole wat presteer geld 'n styl van gedeelde leierskap, gesamentlike besluitneming en aksienavorsing ten einde demokrasie binne die normale roetine-aktiwiteite van die skool te verseker soos "*staffing, scheduling, curriculum, student placement, assessment, discipline, staff development and involvement with parents and community*" (Allen & Glickman, 1998: 506).

2.5.4 Die kurrikulum

Sleutelkomponente van 'n kurrikulum sluit in leerprogramme, die styl, tempo en medium van onderrig en leer, klasorganisasie en -beheer, onderrigpraktyke, leermateriaal en -toerusting, assessering, kurrikulumontwikkeling en ook die verborge kurrikulum, wat die beïnvloeding van skoolkultuur op die onderrig-leerproses impliseer (Department of National Education, 1997: 16; Lazarus *et al*, 1999: 51).

As aangevoer word dat demokrasie die aangewese proses vir die Suid-Afrikaanse samelewing is en as gestel word dat demokratiese vaardighede slegs deur inoefening aangeleer word, dan is dit vanselfsprekend dat die beginsels en waardes van demokrasie in die kurrikulum gestalte moet vind. As vernaamste kenmerk van 'n kurrikulum vir demokratiese onderwys word beklemtoon dat leerderdiversiteit effektief geakkommodeer moet word. "A curriculum that respects the diversity of student voice also provides a referent for the principle of democratic tolerance as an essential condition of social life in a democracy" (Sorensen, 1996: 98).

'n Vorm van demokrasie wat ideale soos verdraagsaamheid, deelname, kritiese refleksie en aksie onderskryf, moet in klaskamers gevestig word. 'n Demokratiese klaskamer moet demokrasie leef (Roche, 1996: 37). Leerders moet verlos word van 'n soort stemloosheid en moet ervaar dat dit wat hulle sê belangrik is en impak het. Dit sal hulle bemagtig tot kampvegters vir positiewe verandering in die klaskamer, die skool en later in die gemeenskap en samelewing (Sorensen, 1996: 102 en 103). Binne demokratiese onderwys word die kurrikulum beklemtoon as 'n sosiale konstruksie. Binne die uitgediende kurrikulummodel wat lank in Suid-Afrika gegeld het, is van leerders verwag om feite te absorbeer soos dit in handboeke aangebied is. Oor die sekerheid van kennis op skoolvlak is nooit getwyfel nie (Steyn, 1998: 48). Hierdie model was onbuigsaam, ontoeganklik vir sekere kultuurgroepe en in baie opsigte irrelevant. Tans word beklemtoon dat die kurrikulum buigsaam, oop, komprehensief en interdisiplinêr moet wees en maksimaal leergeleenthede moet skep. Die kurrikulum behoort ook die verwerwing van kognitiewe en probleemoplossingsvaardighede aan te spreek. So 'n kurrikulum skep ruimte vir diversiteit en voorkom leerdermislukking. Assessering binne die ou bedeling beklemtoon slegs die leerproduk terwyl die nuwe perspektiewe ook die leerproses beklemtoon en assesseer. In 'n poging om skole effektief vir almal of vir ten minste die meerderheid te maak, is dit nodig dat 'n vrye en buigsame reeks assesseringstegnieke gebruik moet word.

Uitkomsgebaseerde onderwys is in Suid-Afrika 'n nuwe kurrikuluminisiatief om die transformasieproses in die onderwys te fasiliteer en word tans geleidelik infaseer (Naicker, 1999: 21). Uitkomsgebaseerde onderwys "emphasises the teacher's role in

curriculum development, highlighting the need for teachers to develop their competence to identify and respond to local needs, thus providing a flexible programme for accommodating the diverse needs of the learner population." (Lazarus *et al*, 1999: 51). Die nuwe kurrikulum berus op die volgende aannames :

- Alle leerders kan leer en suksesvol wees maar nie almal op dieselfde tydstip en wyse nie.
- Suksesvolle leer inisieer verdere suksesvolle leer. Hier gaan dit hoofsaaklik om *wat* en *of* 'n leerder suksesvol leer eerder as *wanneer* en *hoe* hy leer.
- Skole moet die leeromgewing so organiseer dat suksesvolle leer moontlik is.

Dit is egter jammer dat die instelling van uitkomsgebaseerde onderwys 'n tipiese voorbeeld was van 'n ondemokratiese werkwyse, aangesien weinig onderwyserinspraak in die beleidmakingsproses ter sprake was (Jansen, 1998: 321-334).

2.5.4 Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid

Die demokratiseringsproses van skole op mikrovlak is beide 'n nie-liniêre en tweekantige aangeleentheid. Beleidveranderinge van bo moet van onder deur veranderinge in kapasiteit, betrokkenheid en samewerking tussen onderwysers, leerders, gesinne en die plaaslike gemeenskap ontmoet word, ter wille van diepgaande transformasie in skole. 'n Enkele padkaart vir sodanige transformasie bestaan egter nie. Plaaslike gebeurtenisse, bronne en dinamiek verbind in 'n spesifieke skool of distrik om 'n unieke choreografie vir verandering te skep. *"Teachers and parents must become active co-constructors of new school communities, collaborating with one another, with students, and with local community members."* (Ferguson, 1998: 145).

Na verskeie generasies van ongelykhede in die onderwys en die weerhouding van toegang tot beleidsformulering bied die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996

(Republic of South Africa, 1996(b)) die meerderheid van Suid-Afrikaners hulle eerste geleentheid tot demokratiese inspraak in onderwysaangeleenthede deur betrokkenheid in beheerliggame van skole op plaaslike vlak. Hierdie voorreg en vryheid verryk die individu en dien as 'n besondere vorm van bemagting. Dit is ook sosiaal verrykend omdat dit onderlinge interafhanklikheid tussen rolspelers soos ouers, onderwysers, leerders en lede uit die plaaslike gemeenskap bevorder. Langs hierdie weg word demokrasie in die onderwys verder bevorder (Taylor, 1998: 74). Soos beheerliggame gaandeweg meer kundigheid en ervaring opbou, kan die transformasieproses in die onderwys 'n hupstoot kry. Die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 beklemtoon dat daar 'n vennootskap moet wees tussen alle rolspelers met 'n belangstelling in die onderwys. Dit sluit in die regering, ouers, leerders, onderwysers en ander lede van die plaaslike gemeenskappe, ook spesiale onderwysliggame en die privaatsektor. Dit gaan dus om kwaliteit onderwys aan alle leerders en dit moet ook die sentrale doelwit van alle sodanige vennootskappe wees.

Effektiewe vennootskappe binne 'n demokratiese onderwysbestel word deur die volgende gekenmerk, naamlik:

- wedersydse vertroue en respek
 - gedeelde besluitneming
 - gedeelde doelwitte en waardes
 - eenparigheid oor 'n visie vir die skool
 - oop kommunikasiekanale
 - goeie spanwerk
 - respek vir die rolle van deelnemers
 - bevordering van die belange van die vennootskap en nie die individu nie
- (Department of National Education, 1997).

Die skool is onlosmaaklik deel van die gemeenskap waarbinne dit geleë is, maar ook deel van die breëre sosiale, ekonomiese en politieke agenda. Daar is baie skole in Suid-Afrika waar die gevolge van sosio-ekonomiese probleme en ongelykhede direk

manifesteer in leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling. Begrip vir hoe die stressors binne die skoolgemeenskap in interaksie met die skool tree, is noodsaaklik. Hoe byvoorbeeld beïnvloed patrone van werkloosheid en armoede, verskuiwings in gesinspatrone, geweld in die gemeenskap, en so meer die opvoedkundige ingesteldhede van en geleenthede vir die leerders en ouers en watter response van skole vererger of verlig hierdie probleme (Dyson, 1997: 155 en 156).

Ten slotte kan beklemtoon word dat groter ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid en –inspraak in skole net voordelig kan wees vir die bevordering van demokrasie in die onderwys. “It has the potential to be pedagogically revitalising if it transfers to local schools and communities the passion and initiative to maximise whatever educational resources are given and whatever opportunities they can create for themselves.” (Taylor, 1998: 74).

2.6 DIE ONDERWYSER SE ROL BINNE DEMOKRATIESE ONDERWYS

Gedurende die apartheidsjare is onderwys in Suid-Afrika deur streng burokratiese en hiërargiese beheerstrukture beheer en gekontroleer. Veral swart onderwysers is deur outokratiese strukture gedomineer wat onderwysers se stemme stil gemaak het. Die politieke oorgangsperiode vanaf 1989 tot 1994 het veral stormagtige tye in die onderwys beteken. Onderwyserweerstand het in 1989 tot ‘n massa-protesaksie teen apartheidsonderwys gelei. Vir die eerste keer is protes op ‘n massaskaal deur ‘n onderwyserunie geïnisieer en het dit nie soos voorheen op ‘n individuele of gelokaliseerde basis geskied nie (Chisholm, 1999:117).

In 1994 het die nuwe demokratiese bedeling ‘n verandering vir onderwysers gebring en ook ‘n einde aan die stormagtige jare van onderwyseropstand en –betogings. Tans is die meerderheid van onderwyserstemme in drie onderwysunies georganiseer (Department of National Education, 2000(b): 17) en onderwysers bevind hulle in die brandpunt van onderwystransformasie met ‘n eie problematiek en kompleksiteit. Onderwystransformasie in provinsies en skole in Suid-Afrika word veral deur die volgende faktore bemoeilik en vertraag:

- Probleme en stressors in die groter samelewing impakkeer op die onderwyssisteem en benadeel die lewering van effektiewe dienste.
- Die regering se gelyktydige verbintenis tot rekonstruksie, ontwikkeling en fiskale besnoeiing veroorsaak dat doelwitte nie gehaal word nie en dat onderwysers se motivering vir innoverende transformasie afneem (Chisholm, 1999: 119).
- Dit is onmoontlik om die werklike graad en omvang van ongelykhede in materiële bronne en professionele kapasiteit binne die onderwyssisteem te oorskat.
- In sommige van die nege provinsies het verandering in topleierskap belangrike agterstande in die daadwerklike implementering van beleid meegebring.
- Internasionale ervarings van transformasie in nasionale onderwyssisteme toon dat sodanige sisteme gewoonlik 'n dekade of meer neem om geïntitutionaliseer te word (DNE, 2000(b): 21 en 22).

Ook lei gebrekkige fondse tot oorvol klaskamers, 'n tekort aan handboeke en ander bronne en ondersteuningsnetwerke. 'n Nuwe kurrikulumbenadering stel eiesoortige eise en, ten spyte van werklike belangstelling in uitkomsgebaseerde onderwys, is daar steeds brandende vrae oor hoe onderwysers hulle werk mag en moet doen. Multikulturaliteit en anti-rassistiese waardes moet in die onderwyspraktik gevestig word wat verdere uitdagings voor die deur van onderwysers lê (Chisholm, 1999: 122).

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat 'n visie vir 'n nuwe onderwyssisteem in Suid-Afrika nog nie gerealiseer het nie, maar tog voorsien veranderinge van die eerste vyf jaar 'n progressiewe en duursame basis vir versnelde transformasie. (DNE, 2000(b): 22). Ongelukkig is die formulerings- en implementeringsfase van onderwysbeleid en –wetgewing egter geskei. "However, although they may be admirable in their sentiments and elegant in their formulation, the proposals generally lack detail and specificity, and suggest no strategies for transforming actual conditions on the ground" (Chisholm, 1999: 16). Sosiale en onderwystransformasie word nie eensklaps deur demokratiese verkiesings en beleidsvisies bewerkstellig nie. Dit kan slegs verwerf word in komplekse en deurlopende interaksie met sosiale,

politieke en ekonomiese kragte waarbinne die ontwikkeling van nuwe beleid slegs 'n eerste stap is (Christie, 1999: 166 en 167).

Die uitdaging van hierdie “derde fase” van onderwystransformasie, soos Sayed (1998: 171) dit noem, is om die simboliese oogmerke van beleid en wetgewing in konkrete en voordelige uitkomst te vir elke klaskamer in Suid-Afrika te realiseer. Die suksesvolle en deurlopende implementering van die nuwe onderwysinisiatiewe is in die finale instansie afhanklik van finansiële bronne en menslike kapasiteit. Hier is egter rede vir skeptisisme aangesien nog nie genoeg gedoen is vir kapasiteitsbou in die verskillende provinsies nie (Sayed, 1998: 77). 'n Artikel in die “Financial Mail” van 27 Oktober 2000 stel dit onomwonde dat daar weinig verbetering in die praktyk van onderwys in Suid-Afrika merkbaar is. Onderwysers het intussen egter ingestem om voortaan tagtig ure indiensopleiding per jaar te voltooi. Sekere onderwyskenners meen dat dit nog vyftien tot twintig jaar sal neem om 'n nuwe onderwyserkorps op te bou wat reg sal kan laat geskied aan die suksesvolle verwesenliking van leerderpotensiaal.

Internasionaal geniet onderwystransformasie en die demokratisering van die onderwys as tema tans hoë prioriteit. Studies toon dat die suksesvolle implementering van nuwe onderwysprogramme en –inisiatiewe berus op geleenthede vir onderwysers om te leer, te eksperimenteer en om hulle idees by plaaslike kontekste aan te pas. Om te slaag met nuwe kurrikula en onderwyspraktyke neem tyd en vra geleenthede vir onderwysers om deur middel van intensiewe studie en eksperimentering hulle onderwyspraktyk te herstruktureer. In werklikheid vra so 'n proses uitgebreide leergeleenthede vir die hele skoolgemeenskap. (Darling-Hammond, 1998: 644, 647 en 654).

In Suid-Afrika moet onderwystransformasie as 'n proses van rekulturasie gesien word ter wille van die vestiging van 'n nuwe demokratiese kultuur in skole. Elke rolspeler binne die skoolgemeenskap sal positief moet bydra tot die transformasie van die skoolkultuur. Hierdie proses vra dat nuwe waardes, norme, vaardighede, praktyke en strukture gekweek word.

Die onderwyser, maar ook onderwyseropleiding, is sleutelemente binne onderwystransformasie en die vestiging van 'n demokratiese kultuur. Binne voordiens- en indiensopleiding behoort studente en onderwysers se stemme duidelik hoorbaar te wees. Idees, kennis, filosofieë, ideologieë en ervaring moet gedeel word. Kennis behels dialoog, refleksie en ervaring. Ten einde demokrasie in die klaskamer en skool te kan vóórleef, behoort onderwysers hiertoe bemagtig te word. Bemagtigde onderwysers vorm die hart van onderwysertransformasie.

Watter kenmerke het demokratiese opleidingsprogramme?

- Dialoog word beklemtoon.
- Onderhandelde kurrikula is belangrik.
- Studente en onderwysers moet die geleentheid en vryheid gegun word tot eie en sosiale konstruksie van kennis. Kennisinhoude moet kollaboratief, reflekkerend, deelnemend en interdisiplinêr hanteer word.
- Beginsels van 'n leergemeenskap moet bevorder word.
- Alternatiewe assesseringspraktyke moet ondersoek word.

(Rainer & Guyton, 1998: 122, 123).

Om onderwysers in opleiding bewus te maak van hulle nuut-geformuleerde rolle as agente van verandering, moet beplan en gewerk word vanuit die aanname dat onderwys en onderwyseropleiding polities, intellektueel en prakties is en plaasvind in komplekse, historiese, ekonomiese en sosiale kontekste (Cochran-Smith, 1998: 915).

Die mate waartoe die onderwyser tot die proaktiewe uitbouing van 'n demokratiese kultuur in die klaskamer, skool en gemeenskap verbind is, hang primêr af van die graad waartoe die onderwyser werklik 'n demokratiese lewensfilosofie sy eie gemaak het. Green (1999: xiv) gebruik die idee van diep ("deep") demokrasie wat 'n beroep doen op die harte en lewens van onderwysers en juis hierom verkiesliker is bo 'n formele en geïntitutionaliseerde konsepsie van demokrasie. Binne die onderwys

sou diep demokrasie daarop gemik wees om menseregte en demokratiese waardes op 'n dinamiese en responsiewe wyse te bewaar en om alle rolspelers binne die skoolgemeenskap toe te rus om diversiteit in mense, kulture en menings te respekteer, te begryp en na waarde te ag (Steyn, 2000: 2). Diep demokrasie wil onderwysers toerus om diversiteit te verstaan en te waardeer. Demokrasie moet tans in Suid-Afrika (en elders) gevestig word te midde van talle manifestasies van diversiteit as 'n basiese en onveranderbare feit soos daaglik teruggevind in die gemeenskap, skool en klaskamer. Diversiteit is vandag onontkombaar, soos dit in werklikheid nog altyd was, maar wat vandag nuut is, is die dieper aard en ekstensiewe omvang van daaglikse blootstelling aan die realiteit van diversiteit (Green, 1999: 73).

Tesame met diversiteit wat die onderwyser suksesvol moet kan verreken, beleef Suid-Afrika tans 'n grootskaalse en ingrypende transformasie op onderwysterrein (soos reeds vroeër bespreek). Omdat onderwys in die brandpunt van transformasie na 'n ware demokratiese kultuur in Suid-Afrika staan, is dit essensieel om vas te stel hoedanig fundamentele demokratiese waardes en beginsels, soos konstitusioneel en deur beleid en wetgewing voorgehou, in die onderwyspraktik vertolk en vergestalt word. Hieroor is nog min navorsing gedoen (Bray, 1999: 76 en 77). Vir onderwysers lyk dit makliker te wees om terug te val op bekende patrone van sekuriteit eerder as om risiko's te loop en veranderinge in eie denkpatriene en waardes af te dwing. Die Griekse woord *metanoia* beteken 'n fundamentele skuif in hart en verstand (Fullan, 1993: 3) en dit is wat nodig is vir onderwysers binne die transformasie tot demokratiese onderwys in Suid-Afrika. Defensiwiteit, oppervlakkigheid en kortstondige opflikkeringe van sukses moet vermy word. Dit is gewoonlik die resultaat wanneer 'n fundamentele en doelbewuste skuif nie gemaak is nie. Aan die een kant is daar 'n stroom van onderwysinnowasie en aan die ander kant kan daar 'n onderwyssisteem wees wat fundamenteel konserwatief en behoudend bly. In Suid-Afrika bestaan die gevaar dat onderwysbeleid en -wetgewing demokrasie voorstaan, maar dat onderwyseropleiding, skoolorganisasie en onderwyshiërargieë en ook onderwysers weerstand bied en eerder poog om die status quo te handhaaf as om doelbewus en doelgerig te transformeer.

Bogenoemde beteken dat onderwysers werklik bereid moet wees tot hartgrondige en fundamentele verandering in die klaskamer en skool. Die tyd is verby vir negatiewe en Polyanna-agtige retoriek. Ingeligte en doelgerigte aksie is nodig. "We do not serve ourselves or the future well by refusing to adapt to new times and circumstances in ways that contribute to our own ability to participate in shaping them for the better" (Green, 1999: 71).

Demokratiese onderwys kan nie in die klaskamer nagevolg word sonder die onderwyser se volledige betrokkenheid hierby nie. Waardes en oortuigings word beskou as die belangrikste aanwysers van die besluite wat onderwysers neem en ook van hulle gedrag in die klaskamer en skool (Shechtman & Or, 1996: 137; Nespor, 1987: 317). Deur onderwysers se waardes en oortuigings in die lig van die konsep van demokrasie te ondersoek, kan bepaal word hoedanig demokratiese onderwys werklik in klaskamers uitgeleef word. Insig in die waardesisteem van onderwysers is dus essensieel tot die verbetering van professionele opleiding en onderwyspraktyk. Baiekeer impliseer die verbetering van onderwyspraktyk dat 'n onderwyser se waardesisteem verander moet word. Tans word daar van die onderwyser in Suid-Afrika verwag om 'n demokratiese lewensfilosofie sy eie te maak. Dit vra 'n fundamentele skuif in sy of haar waardesisteem ten einde suksesvol te kan meewerk aan die vestiging van 'n demokratiese kultuur in die skool en klaskamer.

Tot dusver het navorsing getoon dat dit baie moeilik is om 'n fundamentele verandering in die waardesisteem van onderwysers te bewerkstellig. Daar is tot op datum ervaar dat geen opleidingsprogram werklik kragtig genoeg was om onderwysers se waardes, oortuigings en houdings betekenisvol te beïnvloed nie (Shechtman & Or, 1996: 137). Dewey (in Pajares, 1992: 313) beweer insgelyks dat die oortuigings en waardes van onderwysers van deurslaggewende belang is in die onderwyspraktyk aangesien "it covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters which we now accept as certainly true".

Navorsing toon ook dat 'n besondere stel oortuigings oor 'n spesifieke onderwysaangeleentheid funksioneel verbind is met 'n meer algemene waardesisteem wat wel betekenisvol kan wees in die aanvoer van verandering. Winfield en Manning (1992: 194-197) karakteriseer hierdie algemene waardesisteem in terme van demokratiese beginsels, naamlik outonomie, samewerking, gedeelde besluitneming en gemeenskaplikheid. Daar is bevind dat onderwysers wat aan demokrasie waarde heg, meer toeganklik, buigsaam en mensgerig sal wees en insgelyks die talle manifestasies van diversiteit, soos veral ook in Suid-Afrika teruggevind, as 'n uitdaging, eerder as 'n struikelblok sal beleef. In direkte teenstelling hiermee word verwag dat onderwysers wat geneig is om aan mag en hiërargie waarde te heg, meer taak- en kompetisie-gerig sal wees. So word die spektrum van demokratiese versus outoritêre waardes 'n beslissende fokuspunt in die diepgaande verandering in onderwysers se waardesisteme (Shechtman & Or, 1996: 136 en 137). Die etiese beginsels van demokrasie kan in drie konsepte of waardes opgesom word, naamlik vryheid, gelykheid en geregtigheid. Hierdie drie waardes vorm die basis van die meeste onderwysprogramme soos bespreek in "Democratic Teacher Education" Novak (1994).

2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk word dit duidelik dat 'n demokratiese kultuur in hoërskole in Suid-Afrika gevestig behoort te word en dat onderwysers 'n deurslaggewende rol in hierdie verband te speel het. Deur onderwysers se waardes in die lig van die konsep *demokrasie* te ondersoek, kan bepaal word oor hoedanig demokratiese onderwys in Suid-Afrikaanse klaskamers uitgeleef word. Dit is ook in die literatuur bevind dat onderwysers met 'n meer demokratiese waardesisteem meer toeganklik, buigsaam en mensgerig sal wees, meer ontvanklik vir leerderdiversiteit is en ook meer bereid is om uitdaginge wat vernuwingsinisiatiewe bring, positief te benader (Shechtman & Or, 1996: 136). In die volgende hoofstuk sal inklusiewe onderwys as nuwe onderwysontwikkeling breedvoerig bespreek word en die verband tussen demokrasie en inklusiewe onderwys aangedui word.

HOOFSTUK DRIE

TEORETIESE RAAMWERK: INKLUSIEWE ONDERWYS

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die internasionale en Suid-Afrikaanse beweging na inklusiewe onderwys bespreek. Die verband tussen demokrasie en inklusiewe onderwys word aangedui en die implementering van inklusiewe onderwys in die hoërskool deurskou. Ten laaste word onderwysers se oortuigings en houdings teenoor inklusiewe onderwys internasionaal en ook in Suid-Afrika in besonderhede bespreek.

3.2 INKLUSIEWE ONDERWYS

Die afgelope aantal jare is 'n inklusiewe filosofie binne 'n hele reeks van nasionale kontekste 'n dominante tema in die onderwys en dit het ook in Suid-Afrika weerklank gevind. Binne die onderwys word dit tans as 'n "globale agenda" geïdentifiseer en het ontwikkel as 'n belangrike faset van die internasionale gesprek oor die effektiewe akkommodering van leerders met spesiale behoeftes. Dit is merkwaardig dat 'n verskeidenheid van lande met uiteenlopende onderwyssisteme, onderwys-, sosiale en kulturele definisies en met verskillende sieninge van die konsep "spesiale behoeftes" akkoord gaan dat 'n inklusiewe onderwysbenadering die pad vorentoe is (Dyson, 2001:1).

3.2.1 Die internasionale beweging na inklusiewe onderwys

Wêreldwyd was daar aanvanklik 'n skerp skeiding tussen hoofstroomonderwys en spesiale onderwys. In die gees van die modernisme is reduksionisties na leerprobleme gekyk en dan veral onder beïnvloeding van die mediese model van leerprobleme is onderwysvoorsiening aan leerders met spesifieke onderwysbehoefte deur 'n proses van diagnosering gekenmerk. Diagnosering het gelei tot etikettering en kategorisering van 'n leerder volgens sy spesifieke

gestremdheid. Nuwe skole is ontwikkel na gelang verdere gestremdhede gediagnoseer is. Die 1970's het egter 'n groot verandering gebring. Spesiale onderwys is op internasionale front gekenmerk deur voortdurende vernuwende pogings om die ontwerp en lewering van dienste en ondersteuning aan leerders met spesiale behoeftes meer effektief te maak. Dit kan vergelyk word met 'n proses van aksienavorsing wat steeds siklies voortstu.

Die filosofiese basis vir inklusie en inklusiewe onderwys kan teruggevind word in die konsep van *normalisering* wat menseregte en die beklemtoning van waardes as vername ingeboude komponente het. Die konsep van *normalisering* het sy oorsprong in Skandinawië in die laat 1950's gehad. Bank Mikkelsen was op daardie stadium Direkteur van Dienste aan persone met 'n intellektuele gestremdheid in Denemarke en word beskou as die een wat die konsep gesmee het. Die idêe van normalisering het vinnig deur Wes-Europa, Kanada en Amerika versprei en voorstanders van sodanige filosofie het betoog ten gunste van beter (en meer "normale") residensiële, beroeps- en ontspanningsgeleenthede vir persone met gestremdhede binne die gemeenskap. Wolf Wolfensberger was die primêre kampvegter vir normalisering in Amerika en Kanada. Hy het die konsep verder uitgebou en beskou normalisering as gebaseer op die oortuiging dat persone met gestremdhede op dieselfde vryhede, lewenskeuses, omstandighede en geleenthede geregtig is as hulle portuurgroep sonder gestremdhede (Alper, 1996:6). Wolfensberger het beklemtoon dat persone met gestremdhede slegs minderwaardig geag word vanweë 'n afwyking van dit wat as norm gestel word. Hierdie norm berus egter op waardes en persepsies wat sosiaal gekonstrueer is. Die proses kan omgekeer word deur die uitwys van hierdie waardes en persepsies as verwronge (Vlachou, 1997:22). In hierdie proses moet egter gewaak word teen gelyksiening ten koste van die erkenning van verskeidenheid van verskille as inherent tot die menslike ervaring.

Normalisering het gelei tot die bevraagtekening van die uitsluiting van leerders met spesiale behoeftes uit hoofstroomonderwys. In die VSA het dit in 1970 gelei tot die beginsel van "the least restrictive environment" wat geïmpliseer het dat leerders algemene toegang moet hê tot onderwysgeleenthede wat "least restrictive of their freedom and interaction with non-disabled peers" is (Kochhar *et al*, 2000:12). Slegs

in die geval waar 'n leerder se behoeftes nie met ondersteuning in die hoofstroomklaskamer geakkommodeer kon word nie, sou leerders in afsonderlike spesiale omgewings onderrig word. Vanaf die 1980's het verskillende pogings tot effektiewer dienslewering aan leerders met spesiale behoeftes mekaar vinnig opgevolg en ontwikkel van die een na die ander.

Twee voorloper-pogings tot inklusiewe onderwys, naamlik hoofstroomplasing ("mainstreaming") en integrasie het beide die onus op die leerder geplaas om eie aanpassings te maak om suksesvol by die hoofstroom aan te pas. Hoofstroomplasing is veral in die VSA en Kanada geïmplementeer. Leerders is uit spesiale skole gehaal en in hoofstroomskole geplaas waar dit van die leerder verwag is om te voldoen aan die eise van die klaskamer met ondersteuning van die onderwyser of 'n spesiale assistent. Hoofstroomplasing het gefaail omdat leerders aan hulleself oorgelaat is sonder die ondersteuning van onderwysers, die kurrikulum of hulle portuurgroep (Engelbrecht, 1997:16 en 17). Integrasie en hoofstroomplasing ("mainstreaming") word as terme afwisselend gebruik, maar verskil tog. Integrasie het van die leerder gevra om steeds by die bestaande sisteem aan te pas en die leerder is slegs in die hoofstroom geplaas indien dit vir hom en die res van die leerders in die klas tot voordeel sou strek en koste-effektief sou wees. 'n Kontinuum van dienste het gegeld en leerders is gereeld uit die hoofstroomklaskamer onttrek vir addisionele ondersteuning (Engelbrecht, 1997:16 en 17).

Die jaar 1981 is as internasionale jaar van persone met gestremdhede afgesonder met as leuse "volle samewerking en gelykheid". Wêreldwyd is 1983 tot 1992 as dekade van persone met gestremdhede gereken. In 1989 sê die "United Nations Convention on the Rights of the Child" dat elke leerder die reg op onderwys het met die beginsel van gelyke geleenthede vir almal ter wille van die ontwikkeling van elkeen se potensiaal. Die 1993 "United Nations Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities" het inklusiewe onderwys sterk voorgestaan (Ainscow, 1998: 70). Twee belangrike internasionale konferensies het hierdie nuwe onderwysinisiatief verder beslag gegee. 'n Wêreldkonferensie met as tema "Education for all" is in 1990 in Jomtiem, Thailand gehou en het erkenning verleen aan die inherente reg van elke leerder tot minstens 'n volle siklus van primêre onderwys met inagneming van indiwieue verskille en behoeftes van elkeen.

Leerdergesentreerde onderwys en die insluiting van alle leerders binne een onderwyssisteem is sterk beklemtoon (Bothma, 1997:11).

Die Salamanca-dokument (UNESCO, 1994) is in Junie 1994 uitgereik deur 'n internasionale konferensie oor spesiale behoeftes wat gesamentlik deur UNESCO en die Spaanse regering in Salamanca, Spanje aangebied is. Afgevaardigdes uit 92 lande en 25 internasionale organisasies het die Salamanca-verklaring onderteken wat hulle verbind het tot die daargestelling van 'n enkele inklusiewe onderwyssstelsel wat diverse leerderbehoefte kan akkommodeer. Dit verskans ook die basiese reg van elke persoon op gelyke onderwysgeleenthede, ongeag die vlak van leerders se moontlikhede of gestremdhede. Die Salamanca-verklaring betoog dus ten gunste van radikale skoolherstrukturering vanuit die menseregteperspektief. Thomson (1998:5) sien Salamanca as "the catalyst for the movement or paradigm shift towards greater inclusion of individuals with special educational needs". Salamanca het dus die fase van inklusiewe onderwys ingelei. In hierdie verband sê Dyson, Bailey, O'Brien, Rice en Zigmond (1998:10): "Instead they [skole] are required by Salamanca to behave like Skrtic's adhocracies restructuring themselves until they find ways of educating all children." Beide die beweging na skoolherstrukturering binne hoofstroomonderwys en dié na inklusiewe onderwys binne spesiale onderwys vra dat leerders sentraal geplaas word binne die evolusieproses en dat die onderwyssisteem hiervolgens geherkonstrueer word (Lipsky & Gartner, 1997:213). Wanneer die twee bewegings ontmoet, word dit die grootste uitdaging om 'n enkele onderwyssisteem te ontwikkel wat maksimaal voorsiening maak vir diverse leerderbehoefte en om in terme van die menseregteperspektief niemand uit te sluit nie. Die herkonstruering van skole berus op die oortuigings dat:

- Onderwys wel deeglik 'n verskil kan maak;
- Skole kan verander om alle leerders in een sisteem te onderrig; en
- Die kapasiteit van onderwysers en leerders om te leer, onbeperk is.

(Lipsky & Gartner, 1997:213).

Hiervolgens voel Skrtic *et al* (1996:147) dat inklusiewe onderwys, met as beginsel onderwys aan diverse leerdergemeenskappe binne een sisteem, as katalisator kan dien vir die bymekaarkom van hoofstroom- en spesiale onderwys-leerders, onderwysers, ouers en die gemeenskap om kwaliteit demokratiese skole te vestig.

Bogenoemde oortuigings word weerspreek deur die aannames en praktyke van die huidige dubbelsisteem van spesiale en hoofstroomonderwys. Inklusiewe onderwys vra dus nie net 'n herstrukturering van spesiale onderwys nie. Dit is die konvergensie van die behoefte om die hoofstroomonderwyssisteem te herkonstrueer om te kan beantwoord aan die behoeftes van 'n veranderende gemeenskap en tegelykertyd die aanpassing van die onderwyssisteem wat sigself as onsuksesvol vir die oorgrote meerderheid van leerders bewys het. Dit is dus één sisteem wat kwaliteit onderwys vir alle leerders wil voorsien (Lipsky & Gartner, 1999:15). Die fundamentele beginsel van inklusiewe onderwys is die waardering van diversiteit binne die gemeenskap. Dit impliseer 'n skoolkultuur wat leerders met diverse behoeftes verwelkom, aanvaar en ondersteun. Dit is om leerders op so 'n wyse te aanvaar dat hulle nie gedwing word om te "struggle" om normaal te wees nie. Enige skoolgemeenskap se effektiwiteit moet gemeet word aan sy kapasiteit om diversiteit te verwelkom en te maksimaliseer (Corbett, 1999: 57 en 61).

In die middel 1990's word die idee van volle inklusie ("full inclusion") sterk beklemtoon. Dit verwys na die praktyk om leerders met spesiale behoeftes in die hoofstroom te plaas, ongeag die aard of graad van gestremdheid. Kochhar *et al* (2000:12) voorspel dat die periode vanaf begin 2000 een van volle deelname en betekenisvolle voordeel sal wees. Dit verwys na volgehoue pogings van skole om die beginsels van inklusie te bevorder, maar om dit te meet aan voordele en uitkomst vir leerders. Malloy (1997:81) praat van verantwoordelike inklusie met as parameters die erkenning dat alle leerders voordeel kan trek uit inklusiewe onderwyspraktyke en dat spesiale onderwys met sy spesifieke praktyke 'n waardevolle bydrae tot inklusiewe onderwys kan lewer en nie misken moet word nie. Verantwoordelike inklusiewe onderwyspraktyk beklemtoon ook die erkenning van diversiteit en kwaliteit onderwys aan alle leerders ten einde goeie akademiese prestasie te verseker.

Die beweging na inklusiewe onderwys vir leerders met spesiale behoeftes verteenwoordig die finale grenspos wat nog verskuif moet word in die vordering om die erkenning van menseregte. Inklusie beliggaam die ideale en doelwitte van 'n demokrasie wat volhoudend nagestreef word, maar nooit werklik in sy volle konsekwensies behaal word nie. Inklusiewe onderwys vra 'n transformasie in hoe gedink word oor die herkonstruering van onderwys vir alle leerders in alle klaskamers en skole. Dit is 'n verandering in werkwyse om leerders te bemagtig tot aktiewe deelname in die gemeenskap (Kochhar *et al*, 2000:26).

3.2.2 Die Suid-Afrikaanse beweging na inklusiewe onderwys

Die geskiedenis van spesiale onderwys in Suid-Afrika reflekteer die sosio-politieke ontwikkelinge van die afgelope drie eeue in die land, soos Helldin (1998:2) beklemtoon:

"Analysing the special education system has, I believe, an important indicational significance if one wishes to understand society's general view of democratic and equality issues. Thus the field also becomes a significant analytical basis for comprehension of a society's democratic will during different historical courses of event."

Tot in 1948, met die verkiesingsoorwinning van die Nasionale Party, het die ontwikkeling van spesiale onderwys dieselfde verloop as in ander lande. Hierdie onderwys is aanvanklik deur kerklike instansies behartig met toenemende betrokkenheid van die skool. Modernistiese perspektiewe en die mediese model van leerprobleme het in hierdie fase die beweging binne spesiale onderwys gestuur.

Sedert 1948 is onderwys aan leerders met spesiale behoeftes gekompliseer deur die afsondering in spesiale skole en klasse, maar ook deur die filosofiese en politieke beleid van die apartheidsregering wat skerp rassesseiding voorgestaan het. Histories was onderwysvoorsiening die opdrag van agttien verskillende onderwysdepartemente, parallel aan mekaar onder sentrale regeringsbeheer. Dienste is gebaseer op etniese skeiding en diskriminasie op grond van gestremdheid, ras en kleur. Dienste is op hierdie wyse gedupliseer, maar met groot

ongelykhede in die verskillende onderwysdepartemente. Groot ongelykhede en burokratiese verkwisting wat kenmerkend was van die onderwyssisteem oor die algemeen, was in besonder die geval met spesiale onderwys. Die sisteem van spesiale onderwys was gefragmenteer en is gekenmerk deur groot ongelykhede op grond van ras en kleur. Bevoordeelde blanke onderwys het in afsonderlike skole en klasse 'n hoogs gespesialiseerde diens aan leerders met spesiale behoeftes gelewer terwyl in ander gemeenskappe soortgelyke leerders in hoofstroomskole verdwyn het met die noodwendige nadelige gevolge van "*maindumping*". Leerders wat glad nie in die hoofstroom kon vorder nie, is gedwing om die skool vroeg te verlaat of glad nie skool by te woon nie (Du Toit, 1996:12; Donald, 1996:71 en 72).

Sedert 1994 is intussen reeds tot op witskrifvlak gevorder met wetgewing ten gunste van die vestiging van 'n inklusiewe onderwyssisteem in Suid-Afrika (sien hoofstuk 1 in hierdie verband). Reeds in die Groenskrif (Department of National Education, 1999:68) word erken dat Suid-Afrika 'n grondwetlike verpligting het om 'n inklusiewe samelewing te vestig en hiertoe is 'n inklusiewe onderwysbenadering onontbeerlik. Die definisie van inklusiewe onderwys wat die Ministerie van Onderwys aanvaar het, word in die Witskrif uiteengesit en is in verskillende stellings ingekapsel (sien 1.7.5 in hierdie verband) (Department of National Education, 2001: 6).

Die volgende beginsels is ook belangrik in die vestiging van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsisteem:

- Inklusiewe onderwys moet die kern vorm van die transformasieproses van die onderwyssisteem ten einde 'n meer effektiewe en regverdigde samelewing te bou.
- 'n Enkele inklusiewe onderwyssisteem wat responsief is vir leerderdiversiteit en kwaliteit onderwys moet daargestel word.
- Inklusiewe onderwys is afhanklik van deurlopende pedagogiese en organisatoriese ontwikkeling in hoofstroomonderwysinstansies.

- Inklusiewe onderwys is afhanklik van die ontwikkeling van vennootskappe tussen skole en gemeenskappe.

Witskrif 6 lê ook op die volgende klem:

- Alhoewel inklusiewe onderwys op die insluiting van gemarginaliseerde groepe fokus, moet dit lei tot die effektiwiteit van die totale sisteem ten einde die behoeftes van alle leerders beter te akkommodeer.
- Struikelblokke tot toegang en deelname in onderwys in skoolwetgewing, skoolkulture, plaaslike gemeenskappe, klaskamerpraktyk en kurrikula moet aangespreek word.
- 'n Inklusiewe etos moet in skoolgemeenskappe ontwikkel word. Menseregte moet beklemtoon word en diversiteit aangespreek word.
- Alle leerders moet toegang tot basiese onderwys geniet, veral ook die 400 000 kinders en jeugdiges met gestremdhede en van skoolgaande ouderdom wat tans buite die onderwyssisteem is.
- Vroeë identifikasie van struikelblokke tot leer en deelname en dus ook vroeë intervensie is reeds in die grondslagfase belangrik.
- 'n Sistematiese en ontwikkelingsbenadering wat die skole betrek, is noodsaaklik.
- 'n Leerdergesentreerde kurrikulum is nodig en die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys moet verstaan word.
- Onderwysstrukture moet binne skole opgebou word. Ondersteuningsnetwerke vir onderwysers moet in skole en op distriksvlak gevestig word en spesiale skole moet bronne van ondersteuning word.

Die vestiging van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel sal op die totale stelsel impakteer. Spesiale onderwys in sy bestaande formaat, kursusse en onderwyseropleiding en ook die ontwikkeling van leerondersteuningsmateriaal en van kurrikulum sal bevraagteken word. Volgens Williams (2000(b):2) is die vraag nie of ons 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel in Suid-Afrika moet vestig nie, maar hoe sodanige stelsel gevestig en volgehou kan word.

3.2.3 Inklusiewe onderwys en demokrasie

Onderwys gebeur nie in 'n sosiale vakuum nie en word tans geïmpakteer deur die heersende post-industriële, postmoderne tydswig wat gekenmerk word deur groeiende diversiteit, 'n beklemtoning van probleemoplossingsvaardighede, samewerking en spanwerk, groter buigsaamheid en gelykheid as 'n voorvereiste vir uitnemendheid (Lipsky & Gartner, 1999:19). Dit impliseer noodwendig andersoortige eise aan die onderwys. Skrtic *et al* (1996:147) beklemtoon dat beide die beweging na skoolherstrukturering binne hoofstroomonderwys en die beweging na inklusiewe onderwys binne spesiale onderwys die radikale herkonstruering van skole voorstaan. Internasionaal en in Suid-Afrika word die skoolherstruktureringsproses deur demokrasie en demokratiese waardes gestuur. Lipsky en Gartner (1997: 256) identifiseer 'n derde golf van skoolhervorming wat die beweging na skoolherstrukturering en dié na inklusiewe onderwys integreer. Die sameloop van hierdie twee bewegings sentreer dus om die vestiging van inklusiewe skoolgemeenskappe ter wille van die meer effektiewe akkommodering van leerderbehoefte.

Inklusiewe onderwys in sy breër konsekwensie wortel diep in die ideale van deelnemende demokrasie en Engelbrecht (1999:10) beklemtoon dat "... the wider social notion of participatory democracy.... should guide efforts to create quality inclusive schools." Inklusiewe onderwys gaan fundamenteel om volle lidmaatskap en die waardering van diversiteit. Onderwyswetgewing behoort inklusiewe skoolgemeenskappe te bevorder omdat sodanige sisteme dié is waarbinne demokratiese identiteite, waardes en gemeenskappe gekweek word. Inklusiewe onderwys is nie net 'n kenmerk van 'n demokratiese samelewing nie, dit is

essensieel daartoe (Lipsky & Gartner, 1999:21). Sosiale uitsluiting bevorder gevoelens wat as vyande van 'n demokrasie gereken kan word.

Ter wille van die bevordering van die demokratiseringsproses in Suid-Afrika moet 'n onderwyssisteem voorsien word wat kwaliteit onderwys vir almal waarborg, gebaseer op billikheid, deelname en nie-diskriminasie (Barton & Slee, 1997:8). 'n Suksesvolle inklusiewe leergemeenskap is 'n suksesvolle demokratiese skool.

"Inclusive education is about responding to diversity, it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating difference in dignified ways." (Bélanger, 2000:232).

3.2.4 Die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole

3.2.4.1 Inleiding

Aanvanklik is inklusiewe onderwysprogramme slegs in laerskole geïmplementeer, maar tans word hoërskole, veral in Amerika, ook hiertoe geteiken. Verskeie studies van die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwysprogramme in hoërskole is reeds gepubliseer (Cole & McLeskey, 1997; MacKinnon & Brown, 1994; O'Shea & O'Shea, 1998; Sage, 1997). Hierdie tipe navorsingstudies is sover bekend nog nie in Suid-Afrika onderneem nie en dit word betwyfel of inklusiewe onderwys tans wel in enige staatskool op omvattende skaal geïmplementeer word. Suksesverhale ten opsigte van enkele individuele leerders met gestremdhede is wel bekend. Voorbeelde van 'n meer omvattende transformasie van hoërskole mag wel in privaatskole die geval wees. Daar is unieke verskille tussen laerskole en hoërskole en hierdie werklikhede kan nie geïgnoreer word in die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole nie. Die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole is beide kompleks en uitdagend (Weller & McLeskey, 2000:209). Die aanname word gemaak dat inklusiewe onderwys moeiliker in hoërskole gevestig sal word indien skole tradisionele organisatoriese strukture, kurrikula en onderwyspraktyke behou. Die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole sal dus deur 'n proses van transformasie ondersteun moet word. Veral vir hoërskole "the challenge is in the balancing of the apparently conflicting desires of society and

the expectations placed on our schools to achieve excellence (outcomes that meet the needs of an increasingly complex world) and at the same time to ensure equity (accommodating an increasingly diverse population of students)" (Sage, 1997: 3). Dit is dus van besondere belang om die unieke uitdagings van hoërskole te erken en te ondersteun tydens 'n proses van transformasie ter wille van die meer effektiewe akkommodering van die totale omvang van leerderdiversiteit.

3.2.4.2 Struikelblokke tot die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole

Hoe lyk die heersende paradigma en hoekom is 'n proses van transformasie in hoërskole nodig?

Op die laaste gedeelte van hierdie vraag voer Schumaker en Deshler (1988:39) onder andere die volgende redes aan:

- Groot hoeveelhede leerders slaag nie en verlaat skole vroegtydig. Hulle het gehalte ondersteuning nodig wat ontbreek.
- Dié wat in hoërskole geëtiketteer word as leerders met spesiale behoeftes en versoek word om die hoofstroomskool te verlaat, is in baie gevalle leerders wat in die hoofstroom sou kon vorder indien meer opsies moontlik was.
- Programme in spesiale skole en klaskamers is nie effektief daarop gerig om leerders voor te berei om na onafhanklike funksionering in hoofstroomskole terug te keer nie.

Die heersende paradigma in hoërskole sentreer om die volgende struikelblokke wat die implementering van inklusiewe onderwys bemoeilik:

- Die organisatoriese struktuur van hoërskole
- Die rol van hoërskoolonderwysers

- Leerders se spesiale en unieke behoeftes

Die organisatoriese struktuur van skole

"The problem in general education, however, is more fundamental. Not only has it lacked a critical discourse, it has been largely prevented from having to confront uncertainty altogether, precisely because of the objectivication of school failure as student disability. Ultimately, the problem is that this distortion of school failure prevents public education from seeing that it is not living up to its democratic ideals" (Skrtic, 1991:153).

"Most barriers to effective inclusion have been attributed to administrative disinterest and a lack of administrative support for the process of inclusion" (MacKinnon & Brown, 1994: 131).

Binne die heersende paradigma is daar verskeie strukturele beperkinge inherent tot hoërskole:

- Daar is minder buigsaamheid ten opsigte van tydskedules en lesure. Dit het tot gevolg dat onderwysers minder kontaktyd het met individuele leerders. Klasse is streng in 50 minute-blokke ingedeel. Daar is 'n gedurige wisseling van onderwysers en klaskamers.
- Tydskedules in hoërskole laat ook nie toe vir voldoende kollaboratiewe beplanning tussen vakspesialiste en tussen hoofstroomonderwysers en gespesialiseerde personeel nie.
- Hoërskole het 'n meer gefragmenteerde struktuur wat die integrasie van bronne van hoofstroom- en spesiale skole bemoeilik.
- Groot hoeveelhede leerinhoud met 'n sterk akademiese basis moet bemeester word en stuur die onderrigmetodologieë.

- 'n Onderwysgesentreerde benadering word gehandhaaf. 'n Leerdergesentreerde benadering word reeds verskeie dekades gepropageer, maar veral hoërskool-onderwysers staan dit nog altyd teen.
- Didaktiese onderrigwyses is die reël en nie die uitsondering nie. Onderrig is gerig op die groot groep en min differensiasie vind plaas.
- Om groot hoeveelhede leerinhoud suksesvol te kan bemeester, is sekere basiese vaardighede nodig in kombinasie met meer gesofistikeerde strategieë. Hierdie vaardighede en strategieë is van 'n breë en komplekse omvang.
- Hoërskole is onder konstante druk van eksterne bronne op provinsiale en nasionale vlak. Leerders moet suksesvol voorberei word vir toelating tot universiteite en kolleges en moet die oorgang tussen die skool en die beroepswêreld suksesvol kan maak. Die uitkomst van hoërskole is dus gerig op 'n beroep en op die ontwikkeling van onafhanklike leer- en lewensvaardighede.
- Die struktuur van hoërskole en kurrikulumdoelwitte in hoërskole laat nie tyd toe vir die intensiewe onderrig wat nodig is vir leerders met spesiale behoeftes nie.
- Daar is 'n sterk klem op individualistiese en mededingende uitkomst.
- Leerders is in verskeie klasse ingedeel op grond van akademiese vermoëns of onvermoëns en leer gebeur ook net in klaskamers.

(Cole & McLeskey, 1997: 1-2; Ellett, 1993:58; MacKinnon & Brown, 1994: 126-127; O'Shea & O'Shea, 1998: 43; Schumaker & Deshler, 1988: 36-39; Thousand *et al*, 1997: 270; Weller & McLeskey, 2000: 209-210).

Die rol van die hoërskoolonderwyser

"As Kuhn described in his observation of scientific revolutions, people who hold a particular view or paradigm can become blind to evidence suggesting that this view no longer works, rings true, or is necessary. The paradigm can

actually blind people from seeing an emerging new view – in this context, inclusive secondary education for youth with disabilities. Fortunately, this blockage, or paradigm paralysis, can be overcome by means of an alternative paradigm” (Thousand et al, 1997: 271).

Hoe sien hoërskoolonderwysers hulle rolle en wat is hulle houdings en oortuigings ten opsigte van leerders met spesiale behoeftes?

- Die opleiding van hoërskoolonderwysers berei hulle voor as vakspesialiste en voorsien geen of weinig kennis oor die akkommodering van leerders met leerprobleme, ens.
- Onderwysers is onwillig om onderwyspraktyke te modifiseer om die diverse behoeftes van leerders te beantwoord.
- Onderwysers se houdings teenoor inklusiewe onderwys en leerders met spesiale en diverse behoeftes is negatief en hulle staan nie graag ekstra tyd af aan beplanning en kurrikulumaanpassings nie.
- Onderwysers sal slegs aanpassings maak wat vinnig en maklik is en tot voordeel van alle leerders strek. Die stadige vordering van sekere leerders frustreer onderwysers.
- Hoërskoolonderwysers het meer individuele outonomieit en werk in isolasie wat die kollaboratiewe beplanning van kurrikula en leerondersteuning bemoeilik. Dit bemoeilik ook die koördinerende van kennis en vaardighede oor vakgebiede en tussen onderwysers en gespesialiseerde personeel.
- Onvoldoende opleiding sowel as gebrekkige ondersteuning van onderwysers is struikelblokke wanneer inklusiewe onderwys geïmplementeer word.

- Die aanvanklike ingesteldheid van onderwysers teen enige vorm van verandering en vernuwing word deur frustrasies, voorbehoude, vrees, besorgdheid, insekuriteit, onsekerheid en selfs paniek gekenmerk.
- Skoolstrukture moet eers gewysig word voordat onderwysers bereid is om betrokke te raak.

(Ellett, 1993: 63; MacKinnon & Brown, 1994: 129, 141-142; O'Shea & O'Shea, 1998:40; Schumaker & Deshler, 1998:39, Scott, Vitale & Master, 1998: 116; Weller & McLeskey, 2000: 209).

Leerders se spesiale en unieke behoeftes

"These results indicate that it is not enough to merely place students with learning disabilities in regular class settings without providing appropriate training, materials, and support to them and their teachers."

(Rieth & Polsgrove, 1994: 119)

Dit is veral leerders met leerprobleme, intellektuele agterstande en emosionele en dissiplinêre probleme wat besondere eise aan onderwysers stel in die implementering van inklusiewe onderwys. Wat behels hierdie eise?

- Daar is 'n groot gaping tussen die vlak van bemeestering van vaardighede van leerders met leerprobleme en die verwagte funksioneringsvlak in hoërskole. Leerders met leerprobleme en intellektuele agterstande sorteer gewoonlik onder die tiende persentiel wat betref leesvermoëns, skryf- en wiskundige vaardighede.
- Hierdie leerders het weining bekwaamhede in die gebruik van hoër-orde vaardighede en strategieë.
- Onderrig van hierdie leerders vra intensiewe, sistematiese en direkte onderrig en die erkenning van geldige leerbeginsels.

- Hoë vlakke van interaksie met die portuurgroep en die onderwyser en individuele terugvoer is nodig.
- Leerders misluk en lewer ondergemiddelde prestasie ook in inhoudsvakke soos biologie en sosiale studies.
- Hulle toon swak algemene werksvaardighede soos luistervaardighede, die neem van notas, studievaardighede en toetsskryf-vaardighede.
- Hulle is geneig tot passiewe deelname en swak motivering.
- Hulle beskik meestal oor onvoldoende interpersoonlike vaardighede.
- Dissiplinêre probleme en steurende gedrag is 'n probleem.
- Leerders toon swak organisasievermoë en sukkel om opdragte uit te voer en op datum in te lewer.
- Hierdie leerders ondervind ook probleme in ongestruktureerde leersituasies soos byvoorbeeld in die geval van ontdekkingsleer.
- Hoërskoolleerders gaan in alle geval deur 'n komplekse en soms frustrerende oorgang tydens adolessensie wat hulle emosionele, sosiale, seksuele, fisieke en akademiese ontwikkeling beïnvloed. Die akademie is selde die primêre belangstelling van hierdie leerders.

(Cole & McLeskey, 1997:2 O'Shea & O'Shea; 1998:43; Rieth & Polsgrove, 1994: 118; Schumaker & Deshler, 1988: 36 & 37).

3.2.4.3 Die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole

"... (S)econdary schools have changed little and continue to operate out of the all-too-familiar exclusionary paradigm, in which a) there is a narrow view of

intelligence, b) assessments are used to rank-order students and schools, as well as label and sort students, c) to be named "special" likely means an invitation to leave the mainstream" (Thousand et al, 1997: 270).

"... (T)hat given the negative evidence on the ethics and efficiency of special education practice and the nonadaptability of the general education system, a completely new system should be formed by restructuring the two systems into a single adaptable one" (Skrtic, 1991: 157).

Wat sou so 'n enkele, buigsame sisteem met betrekking tot hoërskole behels? Inklusiewe onderwys in hoërskole sentreer om onderwysers van verskillende vakgebiede wat in probleemoplossingspanne saamwerk om innoverende wyses te vind om leerders met diverse leerbehoeftes in een klaskamer te onderrig. Dit vra ook 'n gewilligheid om tradisionele skoolorganisasie en onderwyspraktyke te bevraagteken en 'n verbintenis tot hoofstroomervarings aan alle leerders. Dit word ondersteun deur die oortuiging dat inklusiewe onderwyspraktyke die beste voorsien in die akademiese, sosiale en emosionele behoeftes van leerders en 'n erkenning dat so 'n proses van transformasie 'n sekere hoeveelheid weerstand en frustrasie sal ontlok (MacKinnon & Brown, 1994: 148). Weller en McLeskey (2000: 210) beklemtoon dat dit veral hoërskole is wat 'n verbintenis tot algehele transformasie sal moet maak ter wille van die suksesvolle implementering van 'n inklusiewe onderwysbenadering. In werklikheid gaan dit om die ontwikkeling en transformering van die hele skool ten einde leerderdiversiteit suksesvol aan te spreek (Davidoff & Lazarus, 1997:18). In die lig van die verband wat tussen inklusiewe onderwys en demokratiese skole gelê kan word, soos uiteengesit in 3.2.3, kan die aanname gewaag word dat waar 'n ware en omvattende demokratiese etos reeds suksesvol in 'n hoërskool gevestig is, die implementering van 'n inklusiewe onderwysbenadering minder weerstand behoort te ontlok.

Soos reeds in 1.2 aangedui, vra die transformering van 'n skool ter wille van die implementering van inklusiewe onderwys, 'n sistemiese proses van herstrukturering. Die eerste subsisteem wat aangespreek behoort te word, is dié van skoolorganisasie. Skole behoort te beweeg na 'n kollektiewe praktyk van bestuur, onderrig en leer. In die lig hiervan word die konsep hoërskool met die konsep

leerorganisasie of skoolgemeenskap vervang wanneer 'n inklusiewe onderwysbenadering ter sprake is. Vier essensiële kenmerke van skoolorganisasie is belangrik in die ondersteuning van die implementering van inklusiewe onderwys,

- leierskap en bestuur
- 'n kultuur van verbetering en verandering
- struktuur en gebruik van tyd
- skool-gemeenskap-verhoudinge.

Leierskap en bestuur

Wanneer die transformasie van skole ter sprake kom, word sterk en positiewe leierskap van die kant van die skoolhoof gewoonlik beklemtoon veral ter wille van die fasilitering van verandering in die houdings van onderwysers. Effektiewe leierskap in skole kan die visie van inklusiewe onderwys onderskryf, maar moet ook konsensus skep vir hierdie visie. Skoolhoofde moet besef dat onderwysers se aanvanklike teenstand nie noodwendig 'n permanente struikelblok tot die implementering van inklusiewe onderwys is nie. Onderwysers moet eers die nodige vaardighede verwerf voordat hulle bereid sal wees om nuwe praktyk te implementeer. Skoolhoofde van hoërskole moet veral kollaborasie en vennootskappe bevorder (Fox & Ysseldyke, 1997: 95; Schumaker & Deshler, 1988: 39; Thousand *et al*, 1997:270).

Ferguson & Kozleski (2000: 8) huldig egter 'n ander siening oor leierskap en bestuur van 'n skool, wat sterk aansluiting vind by die siening van gedeelde leierskap binne 'n demokratiese skool, soos in 2.5.2 uiteengesit. "In our experience, leadership for change must reside within the collective vision of a learning community rather than within an individual such as a principal". Effektiewe leierskap in 'n inklusiewe skool sluit dus nie net die skoolhoof in nie, maar moet dwarsdeur die skool versprei word (Ainscow, 2000: 119). Die kompleksiteit van skooltransformasie is oorweldigend en daar moet met soveel traagheid gehandel word dat gedeelde leierskap in werklikheid die enigste antwoord is. Dit voorkom ook die geweldige leemte as 'n skoolhoof sou aftree of 'n ander betrekking sou aanvaar. Navorsing het ook bevind dat, wanneer visie en dryfkrag grotendeels in 'n skoolhoof setel, slegs ongeveer 25% van die

skoolgemeenskap gemobiliseer kan word tot 'n effektiewe bydrae tot skooltransformasie (Ferguson & Kozleski, 2000: 8 en 9).

'n Kultuur van verbetering en verandering

Die werklikheid van 'n proses van transformasie moet geakkommodeer word. Om skole te transformeer tot inklusiewe skoolgemeenskappe verg van alle rolspelers 'n soms pynlike proses van selfondersoek van eie diskriminerende praktyke en houdings (Booth *et al*, 2000:14). Deurlopende en volhoudende personeelontwikkeling en indiensopleiding is onontbeerlik binne 'n proses van transformasie (O'Shea & O'Shea, 1998: 46). Voorgestelde veranderinge moet deur alle rolspelers bestudeer, gemodifieer en aanvaar word. Die organisatoriese struktuur van die skool sal net soveel verander soos wat individuele onderwysers bereid is om die self en eie praktyk te ondersoek en te transformeer. Daar moet ook ruimte gelaat word vir die unieke interpretasie en betekenisgewing soos van skool tot skool gevind. 'n Proses van transformasie geskied ook nie oornag nie, maar neem tyd (Schumaker & Deshler, 1988: 40 en 41).

Sonder 'n kollektiewe benadering tot die leerproses van leerders word baie onderwysers aan hulleself oorgelaat om komplekse besluite te neem oor die ondersteuning van die leerproses van 'n toenemend diverse groep leerders. Aksienavorsing bied een sisteem van ondersoek en data-insameling wat sterk bande met skooltransformasie en deurlopende professionele ontwikkeling het. Aksienavorsing is gegrond in probleme uit die praktyk en ontwikkel in 'n sistematiese ondersoekproses waartydens rolspelers in die skoolgemeenskap baie antwoorde op praktykvraagstukke kan vind (Ferguson & Kozleski, 2000:9).

Struktuur en gebruik van tyd

Binne 'n proses van transformasie is dit nodig om eie rolle te herskep en eie praktyk te herdefinieer. Die onbuigsame tydskedulering eie aan hoërskole ondermyn geleenthede tot beplanning, kollaboratiewe werk en die stigting van vennootskappe tussen rolspelers. Sonder tyd vir samewerking tussen onderwysers en ander rolspelers, vir gesprekvoering en vir 'n spanbenadering tot nuwe idees en nuwe

praktyk, sal dit beswaarlik moontlik wees om die vlak van dialoog en ondersoek te behaal wat nodig is vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole. Inklusiewe organisatoriese strukture word gekenmerk deur buigsaamheid, aanpasbaarheid, kreatiwiteit, kollaborasie, deurlopende verbetering en 'n positiewe ingesteldheid teenoor probleemoplossing. Hulle werk ook innoverend en kan onvoorspelbaarheid hanteer (Hargreaves, 1994: 63).

Blokskedulering as 'n nuwe moontlikheid tot tydskedulering vir hoërskole wen veral in die VSA geleidelik meer veld. Dit impliseer dat die tradisionele 50-minute lesperiodes met lesperiodes van 90 minute of meer vervang word. Navorsing het bevind dat blokskedulering veral bevorderlik is vir die implementering van inklusiewe onderwys. "... (A)s high schools move toward the development of inclusive programmes and implement block scheduling, it is important to recognize that these reforms may complement each other" (Cole & McLeskey, 1997: 217). Daar is bevind dat daar verskeie voordele aan blokskedulering verbonde is. Alle leerders lewer beter leesprestasies en ontwikkel kritiese denkvaardighede. Kollaboratiewe leer- en onderrigpraktyke wat deel is van blokskedulering, dwing onderwysers om meer gereeld en meer effektief met mekaar te kommunikeer en dit het verbeterde kurrikuluminhoude tot gevolg. Daar is ook meer geleentheid vir aktiewe en leerdergesentreerde leer. Die effektiwiteit van blokskedulering verhoog indien leerderondersteuning doelbewus ingebou word (Cole & McLeskey, 1997: 217; Thousand *et al*, 1997: 273).

Skool-gemeenskapsverhoudinge

Binne die sistemiese benadering word getoon hoe die individu en groepe op verskillende vlakke van die sosiale konteks in dinamiese, interafhanklike en interaktiewe verhoudings verbonde is. Soos Mitchell (1999:12) sê: "... (S)tudents with special educational needs live in families who in turn live in communities. If we are to ensure the best quality of education for such children, it is vital that the support and assistance of families and community members be enlisted."

Die skool is onlosmaaklik deel van die gemeenskap waarbinne dit geleë is. Ter wille van die vestiging van suksesvolle inklusiewe skole moet die gemeenskap as geheel

betrokke wees by en verbind wees tot die skep van 'n inklusiewe gemeenskap en skool. Daar moet 'n groter buigsaamheid wees in die integrering van bronne vanuit die gemeenskap. Positiewe en kreatiewe vennootskappe met ouers sowel as met ander gemeenskapsbronne soos nie-regeringsorganisasies, organisasies vir persone met gestremdhede, ander opvoedkundige instansies in die gemeenskap (insluitende dié wat gespesialiseerde programme voorsien), relevante plaaslike en nasionale regeringsdepartemente, plaaslike godsdienstige organisasies, besighede en deskundiges in die gemeenskap (Lazarus *et al*, 1999:55).

Ouers en gesinne is verteenwoordigend van die breër gemeenskap en beskik oor kennis van die sosiale en ontwikkelingsbehoefte en sterktes van leerders wat 'n bydrae tot skoolbeplanning, kurrikulum, onderrig en assessering kan maak. "Experience suggests that difficulties often arise when schools fail to recognise family-based knowledge and experience. When this occurs schools paradoxically become one of the barriers to learning" (Grant, 1999:72). Ouers vorm in werklikheid 'n natuurlike deel van die ondersteuningsnetwerk vir die suksesvolle onderwysvoorsiening aan alle leerders. Dit is veral belangrik dat ouers van elke sosio-ekonomiese groep, ras, etniese en kulturele groep by die skool betrokke raak en tot deelname bemagtig word (Engelbrecht, 1997:73).

In toevoeging tot die vier essensiële kenmerke van 'n buigsame en inklusiewe skoolgemeenskap soos hierbo bespreek, is dit belangrik om verder te kyk hoe 'n inklusiewe onderwysbenadering in 'n hoërskool geïmplementeer kan word. Mitchell (1995: 5) beklemtoon dat die skool 'n duidelike visie moet hê wat gerig is op die verbetering van die kwaliteit onderrig aan en leer van alle leerders. Die skool se visie moet 'n positiewe skoolklimaat insluit, hoë verwagtings van alle leerders en beide kwaliteit en "gelykheid" in uitkomste moet beklemtoon word. Kwaliteit uitkomste beteken dat alle leerders steeds hoë prestasievlakke moet handhaaf en gelyke uitkomste word gedemonstreer deur die suksesse van alle leerders wat betref die essensiële kurrikulum.

McLeskey en Waldron (1996:155-156) identifiseer twee modelle vir 'n inklusiewe skool:

- Die skool maak die aanname dat 'n bestaande model wat reeds vroeër ontwikkel is, net stapsgewys geïmplementeer moet word en dan sal alle leerders se behoeftes die nodige aandag kry (insluitend dié van leerders met spesiale behoeftes). Sou dié model nie slaag nie, word die fout by die implementeringsproses gesoek en nie by die model nie. Die skrywers voel egter dat so 'n benadering die kompleksiteit van die skool, die verskille wat daar tussen skole is en die inspraak van rolspelers uit die gemeenskap ignoreer.
- Die tweede benadering is vir die skrywers meer aanvaarbaar. Hier word beklemtoon dat die veranderinge deur die betrokke skool self ontwikkel en geïmplementeer moet word in samewerking met professionele persone in en om die skool. Sodoende kry die individuele behoeftes van die skool dan die nodige aandag. Ook moet die professionaliteit en deskundigheid van die plaaslike onderwyskorps erken word en dit kan spontaan lei tot voortdurende modifiëring en groei ter wille van die ontwikkeling van kwaliteit onderwys aan alle leerders. Vergelyk hier die kenmerke van die adhokrasie as teenvoeter vir burokratiese skoolsisteme (soos bespreek in 2.4).

Die skrywers erken dat enige verandering binne 'n sisteem nie maklik gebeur nie. Die natuurlike homeostase van 'n skool staan verandering teen en dit kan lei tot frustrasie en angste by betrokkenes. In dié verband sê Craig (1996:51) dat vinnige en dramatiese veranderinge persone forseer tot die bewuswording van tradisies, geskiedenis en wyses van doen wat verskil van die aanvaarde. "And change may even force us to confront the possibility that which we have come to take for granted may be replaced by a different set of rules and a different set of tasks. These are usually experienced as very threatening and difficult consequences of change."

McLeskey en Waldron (1996:155-156) identifiseer drie fases in die ontwikkeling van 'n inklusiewe hoërskool :

- Ten eerste moet onderwysers se oortuigings en –waardes aangespreek word. Onderwysers kan byvoorbeeld aan 'n goeie reeds-geïmplementeerde inklusiewe program in 'n ander hoërskool blootgestel word. Onderwysers moet die

geleentheid kry om inklusiewe klaskamers te besoek en om te kan gesels met hierdie onderwysers oor die oortuigings en waardes wat hulle sisteem onderlê.

- Fase twee omvat versigtige en deeglike beplanning wat selfs 'n volle jaar in beslag kan neem. Dit impliseer talle vergaderings en gesprekke, onderwyserontwikkeling, die besoek van ander skole met inklusiewe benaderings, 'n gedetailleerde analise van die eie skool, en so meer.
- Fase drie gaan om die werklike implementering van die inklusiewe model, die aanbring van die nodige veranderinge, die monitering en instandhouding daarvan. Hierdie is die moeilikste fase veral as gevolg van die veranderinge in rolle en funksies. Veranderinge lei egter tot verdere veranderinge, modifikasies en groei.

Die volgende is 'n model van waardes, kennis en praktyke vir onderwysers in die inklusiewe hoërskool en klaskamer:

	Waardes	Kennis	Praktyke
LEERDERS	<p>Leerdergesentreerd</p> <p>Alle leerders is belangrik</p> <p>Alle leerders kan leer</p> <p>Alle leerders beskik oor die vermoëns om 'n bydrae te kan maak tot die huis, skool en gemeenskap</p>	<p>Verstaan menslike ontwikkeling</p> <p>Verstaan ontwikkelingsooreenkomste, -verskille en -fases</p> <p>'n Bewustheid van gestremdheid</p> <p>'n Bewustheid van diversiteite</p> <p>Taal- en kulturele bewustheid</p>	<p>'n Leerdergesentreerde klaskamer</p> <p>Gelyke en regverdige praktyke</p> <p>Gebruik 'n verskeidenheid tegnieke, strategieë en leermateriaal</p> <p>Gebruik leerinhoud, tegnieke, strategieë en materiaal wat by die leerder se ontwikkelingsvlak aanpas</p>
ONDERRIG LEER	<p>EN</p> <p>Leer is 'n lewenslange proses</p> <p>ONDERRIG is 'n lewenslange leerproses</p> <p>Leer gebeur op 'n verskeidenheid van wyses</p> <p>Leer- en onderrigstyle verskil</p> <p>Individue het multi-intelligensies</p> <p>Individue het ook emosionele intelligensies</p> <p>Evaluering en assessering is belangrike komponente van die leerproses</p>	<p>Goeie voorbereiding in akademiese vakke, opvoedkundige teorieë en praktyke en pedagogie</p> <p>Bekwaamheid in gebruik van 'n groot verskeidenheid onderrigtake en -strategieë</p> <p>Bekwaamheid in 'n wye verskeidenheid van evaluerings- en assesseringstegnieke en -strategieë</p>	<p>'n Goeie onderwyskwalifikasie</p> <p>Deurlopende professionele ontwikkeling</p> <p>Inhoud word akkuraat aangebied</p> <p>Gebruik 'n verskeidenheid</p> <p>Onderrigstrategieë en -tegnieke</p> <p>Gebruik 'n verskeidenheid evaluasie- en assesseringstegnieke</p> <p>Selfevaluering en refleksie is belangrik</p> <p>Klaskamers is goed georganiseer en voorsien 'n optimale leeromgewing</p>
PROFESSIONELE VERHOUDINGS	<p>Skool, gesin en gemeenskap deel verantwoordelikheid vir leerdersukses</p> <p>Samewerking met kollegas is belangrik</p> <p>Respekteer ander areas en dissiplines soos voorligting, maatskaplike werk en die rol van die fasiliteerder</p> <p>Waardering vir divergente sienswyses</p>	<p>Bekwaamheid ten opsigte van samewerking, beplanning en konflikresolusie</p> <p>Begrip vir rolle en verantwoordelikhede van alle vennote in die onderwys</p>	<p>Werk effektief saam</p> <p>Respekteer waardes en sienswyses van kollegas en ouers in die gemeenskap</p> <p>Gebruik konflikresolusie- en konsensus-boutegnieke en -strategieë wanneer nodig</p>
GEMEENSKAPSBELANGE	<p>Gesinsgesentreerd</p> <p>Gemeenskap bied waardevolle bronne</p> <p>Gemeenskapsvennootskappe kan onderwys bevorder</p> <p>Die bevordering van die regte van die kind is belangrik</p>	<p>Kennis van betrokke werk, reëls en regulasies</p> <p>Kennis van die omgewing, gesin, skool, gemeenskap en geografiese area</p> <p>Kennis van geskikte gemeenskapsbronne</p> <p>Bewustheid van geleenthede vir vennootskappe</p> <p>Bewustheid van sosiale vraagstukke</p>	<p>Doen alle wette, reëls en regulasies gestand</p> <p>Gebruik gemeenskapsbronne</p> <p>Soek geleenthede om vennootskappe te ontwikkel</p> <p>Klaskamerpraktyk moet omgewing, gesin, skool, gemeenskap en geografiese area erken</p>

Tabel 3.1 Die waardes, kennis en praktyke van die onderwyser binne die inklusiewe hoërskool en klaskamer

(Dorror, Fish, Uhry & Ellsworth, 1998: 231)

In toevoeging tot bovermelde uiteensetting, moet beklemtoon word dat gedeelde verantwoordelikheid onontbeerlik is wanneer leerders met spesiale en unieke onderwysbehoefte in hoërskole geakkommodeer moet word. Vennootskappe en kollaboratiewe samewerking tussen onderwysers van verskillende vakgebiede en tussen hoofstroomonderwysers en gespesialiseerde personeel is belangrik. 'n Goed-gespesifiseerde rolverdeling en koördinasie is belangrik om fragmentasie te voorkom. Gewoonlik is spesiale onderwysers en leerspesialiste by die onderrig van vaardighede en strategieë betrokke, terwyl die hoofstroomonderwyser vakinhoude op so 'n wyse onderrig dat insig en memorisering bevorder word (Schumaker & Deshler, 1988:38). Dit bly egter die ideaal dat die klasonderwyser beide vakinhoud en strategieë gelyktydig moet onderrig. Vakinhoud moet doelbewus in leerdervriendelike formaat aangebied word. Leerders moet onderrig word oor watter strategieë nodig en bruikbaar is en hoe om dit suksesvol te implementeer. Leerders word dus voorsien van 'n stel kognitiewe en metakognitiewe strategieë wat probleemoplossing en algemene beheer van leerstof sal ondersteun en deurloop op hierdie wyse 'n vakleerlingskap in leer in die hoofstroomklaskamer. Fisher, Schumaker en Deshler (1995:16) beklemtoon, "strategy instruction seems to have potential as an inclusive practice." Thousand et al (1997, 276) ondersteun ook die onderrig van strategieë aan hoërskoolleerders, "As students learn to rely on their strengths in mastering concepts, they can also learn strategies to improve areas of need, which will afford them a range of skills for current and future problem-solving situations."

Omvattende programme vir alle leerders is noodsaaklik, nie net vir leerders met spesifieke onderwysbehoefte nie. Alle leerders moet voordeel trek uit die inklusiewe klaskamer en skool. Alle leerders moet welkom voel en as 'n integrale deel van die inklusiewe skoolgemeenskap beskou word. Leerders moet in beheer geplaas word van 'n eie leerproses en moet leer om onafhanklik te funksioneer. Steurende gedrag in die klaskamer moet nie toelaatbaar wees nie. "... (S)econdary students with and without disabilities share the same need for different, more functional approaches to education that extend beyond academics to social and work skills" (Thousand *et al*, 1997: 276). Nie net leerders se akademiese behoeftes moet dus aandag kry nie, maar hulle moet ook geleer word hoe om portuurgroepdruk te weerstaan, hoe om te onderhandel, hoe om suksesvol hulp te vra en hoe om negatiewe terugvoer

sukcesvol te verwerk. Belangrik in die geval van hoërskole is dat die kurrikulum moet toelaat dat eksplisiet vir die naskoolse fase beplan word. 'n Suksesvolle oorgang by skoolverlating na werk en/of verdere opvoedkundige geleentheid is baie belangrik vir alle hoërskoolleerders, maar in besonder vir leerders met spesiale behoeftes (Weller & McLeskey, 2000:210).

O'Shea & O'Shea (1998:47) het navorsing gedoen in 'n hoërskool in Pennsylvania, VSA en het onder andere die volgende bevind, "The overriding conclusion.... was that teachers need support if inclusion is to be successful." Vir onderwysers in 'n hoërskool of eerder in 'n inklusiewe skoolgemeenskap is 'n sterk ondersteuningsnetwerk onontbeerlik. Onderwysers het meer tyd nodig vir beplanning en voorbereiding, meer hulp van ander rolspelers om bykomstige verantwoordelikhede te dra, kleiner klasse, meer en verbeterde kurrikulummateriaal en hulp om kurrikulummateriaal aan te pas om in die diverse behoeftes van leerders te voorsien. Om uitbranding te voorkom moet onderwysers veral ondersteun word as hulle deur 'n proses van transformasie gaan. Bo en behalwe *emosionele* ondersteuning, is ook *instrumentale* ondersteuning nodig soos meer tyd, 'n geskikte ruimte en leermateriaal. Hulle moet ook op *kennisvlak* ondersteun word. Binne indiensopleiding moet onderrigvaardighede ontwikkel word om diverse leerderbehoefte in die inklusiewe klaskamer aan te spreek en ook om strategieë te onderrig (Thousand *et al*, 1997:273). Ander leerders is ook 'n vername bron van ondersteuning vir die onderwyser in die inklusiewe klaskamer en skool. Portuurgroepleer, koöperatiewe kleingroepleer en saamwerk in pare het 'n positiewe invloed op leerders met spesiale behoeftes (O'Shea & O'Shea, 1998: 46).

'n Belangrike faset van die ontwikkelende nasionale beleid oor die vestiging van 'n inklusiewe skoolbenadering in Suid-Afrika is om ondersteuningstrukture binne skole en gemeenskappe op te bou eerder as om te steun op die huidige beperkte beskikbare professionele persone of deskundiges in die veld. Sekere van die aanbevole strategieë om die proses te fasiliteer, is die volgende :

- Die vestiging van ondersteuningspanne binne elke skoolgemeenskap wat die leer- en onderrigprosesse kan ondersteun deur die behoeftes van die leerders, onderwysers en die organisasie te kan identifiseer en aan te spreek. Waar

moontlik en toepaslik sal hierdie spanne deur die deskundigheid van die plaaslike gemeenskappe, ondersteuningspanne op distriksvlak en kolleges en universiteite ondersteun word.

- Ondersteuningspanne wat op distriksvlak gevestig word, sal bestaan uit personeel van provinsiale, streeks- en hoofkantore en van spesiale skole. Die doel is om beperkte bronne vir optimale gebruik saam te voeg.
- Die herstrukturering van die 378 spesiale skole in Suid-Afrika tot bronne van ondersteuning sodat hulle gespesialiseerde professionele ondersteuning wat betref kurrikulum, assessering en onderrig aan buurskole kan bied.

(Williams, 2000(a):5)

3.2.4.4 Die inklusiewe demokratiese skool

Wanneer die voorafgaande uiteensetting van die suksesvolle inklusiewe skool (sien 3.2.4.3) tesame met die uiteensettings van demokratiese onderwys in die praktyk (2.5) en die onderwyser se rol binne demokratiese onderwys (2.6) bestudeer word, word die opwindende en uitdagende moontlikheid van inklusiewe demokratiese hoërskole as 'n ideaal vir Suid-Afrika uitgespel. Buitendien toon die model van 'n demokratiese hoërskool vele ooreenkomste met dié van 'n inklusiewe hoërskool en sou die implementering van inklusiewe onderwys in 'n hoërskool onmoontlik wees sonder sterk demokratiese strukture in die betrokke skool. Die vestiging van inklusiewe demokratiese skoolgemeenskappe is myns insiens 'n ideaal wat met ywer en sonder kompromieë nagestreef kan word in weerwil van, of juis as gevolg van, Suid-Afrika se gebrekkige finansiële bronne.

3.3 ONDERWYSERS SE OORTUIGINGS EN HOUDINGS RAKENDE INKLUSIEWE ONDERWYS

3.3.1 Inleiding

Hoe realiseerbaar is die ideaal van inklusiewe, demokratiese hoërskole vir Suid-Afrika in die praktyk? Die uitgesproke boodskap in alle resente wetgewing en beleidsdokumentasie rakende die onderwys is dat die onderwysstelsel moet transformeer ten einde aan 'n demokratiese samelewingskultuur te bou. Wetgewing ten gunste van die vestiging van 'n inklusiewe onderwysbenadering in Suid-Afrikaanse skole is reeds in White Paper 6 (Department of National Education, 2001) uiteengesit.

Wanneer McLeskey & Waldron (1996:155) die implementering van inklusiewe onderwys bespreek, word as die eerste fase van die ontwikkeling van 'n inklusiewe skool, die aanspreek van onderwysers se houdings en oortuigings genoem. Dit is 'n grondwaarheid dat in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys die houdings en oortuigings van onderwysers van fundamentele belang is. Oortuigings en houdings van onderwysers kan 'n konserwatiewe mag wees wat enige onderwystransformasie kan teenstaan en selfs verhinder. Die optimale implementering van inklusiewe onderwys vra dus nie net 'n verandering in skoolbeleid nie, maar 'n transformasie in die oortuigings en houdings van alle rolspelers in die skoolgemeenskap (Brantlinger, 1996:17).

3.3.2 Omskrywing van die konsepte houdings en oortuigings

Die konsepte *waardes*, *oortuigings* en *houdings* is nou verwant en vervleg, en in 1.7.3 is 'n poging aangewend om die konsepte te ontstrengel en te definieer. In die bespreking in hierdie gedeelte van die literatuuroorsig sal die konsepte *oortuigings* en *houdings* egter dikwels saam en uitruilbaar gebruik word soos dit ook in die literatuur oor inklusiewe onderwys aangetref is.

Houdings en oortuigings bestaan nie in isolasie in 'n individu nie, maar hou verband met ander houdings en oortuigings van die individu en ook met die vlakke van

waardesisteme en met die totale persoonlikheid (Oppenheim, 1996:177). Volgens Shechtman & Or (1996:137) vorm oortuigings 'n groepering rondom 'n spesifieke objek of situasie wat dan gesamentlik houdings vorm wat aksie-agendas ontlok. Oortuigings binne die betrokke groepering is met mekaar vervleg en gewoonlik ook met 'n meer algemene sisteem van oortuigings, houdings en waardes, 'n waardesisteem (sien 1.7.3). Volgens Bothma (1997:22) kan 'n individuele waardesisteem ook in verband gebring word met die algemene waardesisteem van die samelewing waarbinne die individue hulle bevind.

Bogenoemde hou waarskynlik weer verband met die feit dat oortuigings, houdings en ook waardes aangeleer word (D'Alonzo & Giordano, 1996: 307; Triandis, Adamopoulos & Brinberg, 1984: 32). Teoretici stem oor die algemeen saam dat oortuigings en houdings deur 'n proses van kulturasie en sosiale konstruksie gevorm word (Pajares, 1992:316). Oortuigings en houdings eerder as kennis bepaal hoe probleme en take aangepak word, en dit is volgens Nespor (1987: 317, 319) sterk voorspellers van gedrag. In Nespor (1987:320) se navorsing is ten opsigte van onderwysers bevind dat "critical episodes as experiences gained earlier in their careers were important to their present practices". Goodman (in Pajares 1992: 310) beweer dat onderwysers beïnvloed word deur rigtinggewende beelde van voorafgaande gebeurtenisse wat as intuïtiewe filters dien waardeur nuwe inligting gefiltreer word. Mettertyd word oortuigings en houdings vasgelê waaraan individue vashou, selfs al is dit op verkeerde of onvoldoende kennis gebaseer, lank nadat wetenskaplik-korrekte verklarings aan hulle voorgehou is. Oortuigings en houdings het dus 'n rigiede struktuur wat hulle staties en weerstandig teen verandering maak (Pajares, 1992: 317). Dit is eerder 'n bekering of 'n geheelskuif wat tot verandering sal lei as enige goedgekose argument of die aanvoer van grondige bewyse (Nespor, 1987:321).

"Attitudes can be highly emotional, both in the sense of irrational and illogical and in the sense of arousing powerful needs and ego defences" (Oppenheim, 1996:178). Dié stelling omskryf die emosionele komponent van houdings soos ook in 1.7.3 verduidelik. Die konsep *houdings* word meestal gebruik om sielkundige toestande aan te dui wat 'n persoon vatbaar maak vir aksie en word gewoonlik op 'n drieledige wyse gedefinieer. Dit gaan om 'n idee (die kognitiewe komponent), die emosie

daaraan verbonde (affektiewe komponent) en die vatbaarheid vir aksie (gedragskomponent) (Triandis *et al*, 1984:21). Opsommenderwys kan die volgende stelling van Nespore (1987:321) aangehaal word :

“As already suggested, belief systems often include affective feelings and evaluations, vivid memories of personal experiences, and assumptions about the existence of entities and alternative worlds, all of which are simply not open to outside evaluation or critical examination in the same sense that the components of knowledge systems are.”

Navorsing toon dat onderwysers se aanvanklike ingesteldheid teenoor onderwys hulle kennis en vaardighede wat hulle in klaskamers aanwend, sal bepaal, en dat kennis en vaardighede wat teenstrydig met hulle oortuigings en houdings is, nie gebruik sal word nie (Pajares,1992: 310). As onderwysers se oortuigings en houdings onderwystransformasie in die implementeringsfase kan dwarsboom en self verhinder, is dit noodsaaklik om weerstandige oortuigings en houdings te deurgrond en te verstaan. Kagan (in Brantlinger: 1996) stel voor dat, voordat 'n vernuwingsinisiatief geïmplementeer word, 'n studie gemaak behoort te word van hoe onderwysers se houdings en oortuigings verander kan word ten einde 'n suksesvolle transformasie van onderwyspraktyk te verseker.

3.3.3 Onderwysers se houdings en oortuigings rakende inklusiewe onderwys: internasionale perspektief

Onderwysers speel 'n belangrike rol in die skep van meer oop en demokratiese strukture in skole. Hulle bied nie net die kurrikulum aan nie, maar hulle is ook die sleutel tot onderwystransformasie en skoolverbetering. Onderwysers se houdings, verwagtings, sensitiwiteite, prioriteite, oortuigings en waardes lewer 'n belangrike bydrae tot die kwaliteit van leerervaringe (Lipsky & Gartner, 1997:133; Vlachou, 1997:172).

Wanneer skole transformeer om 'n groter diversiteit van leerderbehoefte binne die hoofstroom van die onderwys te akkommodeer, verander die hoofstroomonderwyser se rol uiteraard. Dit bring ook noodwendig die vraag of die hoofstroomonderwyser

wel die verlies van die veiligheidsklep wat spesiale onderwys nog altyd was, sal kan hanteer. Sal die hoofstroomonderwyser nou die leerder met spesiale behoeftes suksesvol kan akkommodeer as hy in die verlede nie daarin kon slaag nie? Soos vanuit die bespreking in 3.6.3 afgelei, speel die onderwysers se oortuigings en houdings 'n sentrale rol in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys. Dit is 'n bekende feit dat die sukses of mislukking van 'n beleid van inklusiewe onderwys afhanklik is van die houdings en oortuigings van hoofstroomonderwysers (Kavale & Forness, 2000:283).

Baie van die hoofstroomonderwysers ondersteun wel die beginsels en waardes wat inklusiewe onderwys onderlê, maar verkies in die praktyk die behoud van die status quo (Kavale & Forness, 2000:283; Waldron, McLeskey & Pacchiano, 1999: 141; Winzer, 1998: 232). Die filosofiese aanvaarding van die beginsels van inklusiewe onderwys is baie makliker en eenvoudiger as die implementering daarvan in die praktyk. 'n Poging tot die implementering van inklusiewe onderwys kan slegs onderwysers se oortuigings en houdings rakende die vernuwingsinisiatief ignoreer "at the innovater's peril, due in part to the stability of teachers' beliefs and their resistance to change" (Schumm, Vaughn, Gordon & Rothlein, 1994: 23).

Onderwysers varieer grootliks in hulle houdings, oortuigings, standaarde, verdraagsaamheid en verwagtings. Onderwysers se oortuigings en houdings bepaal die standaarde wat hulle vir leerders stel, watter gedrag hulle sal toelaat en hoe hulle die onderrig-leerproses en bestuur van die klaskamer benader. Transformasie in die onderwys ter wille van die implementering van inklusiewe onderwys sal lei tot fundamentele veranderinge in hoe onderwysers oor hulle leerders en oor hulle rol in die klaskamer dink.

"In many instances, the effects of these changes in education are exacerbated when educators are expected to accept new policies and practices without consideration given to their individual personal beliefs and rights" (Carrington, 1999:260).

Persoonlike definisies en oortuigings is krities aangesien dit sekere aannames oor gestremdheid en geassosieerde diskriminerende praktyke veroorloof. Volgens die

nuwe paradigma oor gestremdheid berus die konstruk van gestremdheid nie net in die persoon nie, maar word dit beïnvloed deur die konvensies van sosiale verwagtinge en interaksies. Inklusiewe onderwys as 'n nuwe paradigma maak die aanname dat 'n veranderde stel oortuigings en aannames nodig is. Navorsing toon dat onderwysers wat die verouderde mediese of patologiese model van gestremdheid onderskryf, glo dat die gestremdheid inherent tot die leerder is en dat die leerder in 'n spesiale skool of klas hoort. Hierdie onderwysers het minder effektiewe interaksiepatrone met leerders, het 'n minder positiewe beeld van eie bekwaamheid en minder vertroue om suksesvolle uitkomst met leerders met spesiale behoeftes te behaal. Onderwysers wat 'n meer inklusiewe perspektief handhaaf, is oortuig dat die leerders se spesiale behoeftes ook ontstaan het in interaksie met sy besondere omgewing (ook skoolomgewing). Hulle glo dat hierdie leerders uit onderrig in die hoofstroom voordeel kan trek en raak betrokke in volgehoue akademiese interaksie met die leerder ter ondersteuning van eie konstruering van kennis. Hulle het 'n positiewe beeld van eie bekwaamheid en vertrou dat hulle die leerproses van leerders met spesiale behoeftes positief sal kan ondersteun. Onderwysers uit laasgenoemde groep sal ook geredelik met leerspesialiste en spesiale onderwysers saamwerk, erken die verband tussen kurrikulum en assessering en gee ook erkenning aan ouers as vernaam rolspelers (Jordan, Kircaali-Aftar & Diamond, 1993:48; Jordan, Lindsay & Stanovich 1997: 83-92; Stanovich & Jordan, 1998:222). Hieruit blyk dit duidelik dat, alhoewel onderwysers 'n verantwoordelikheid teenoor alle leerders in hulle klas het, hulle persepsies oor gestremdheid en hulle gevolglike houdings teenoor inklusiewe onderwys, die mate waartoe hulle hulle plig in dié verband vervul in besonder mag beïnvloed.

“....(P)hysical access and the provision of educational opportunities can be legislated, but acceptance cannot; it should therefore not be surprising to any informed observer that meaningful implementation of legislative acts will require that as much attention be given to attitudinal barriers as to the elimination of barriers to physical, employment and educational access” (Beattie, Anderson & Antonak, 1997:245).

In 1996 het Scruggs en Mastropieri 28 vraelyste ondersoek wat deur 10 560 onderwysers in die VSA, Kanada en Australië in die periode 1958 tot 1995 voltooi is en het bevind dat die meerderheid van onderwysers wel ten gunste van die konsep van inklusiewe onderwys is, maar dat net 'n klein meerderheid gewillig is om inklusiewe onderwys in hul klasse te implementeer. 'n Substansiële minderheid glo dat leerders met gestremdhede steurend of aandagsoekend in die klas sal optree. Carrington (1999: 260) se navorsing in Australië het bevind dat onderwysers se houdings teenoor inklusiewe onderwys oor die algemeen negatief is. Kavale & Forness (2000: 283) het ook bevind dat hoofstroomonderwysers oor die algemeen negatief voel oor inklusiewe onderwys en veral ontoereikend voel in die hantering van leerders met spesiale leerbehoeftes. McLeskey, Waldron, So, Swanson en Loveland (2001: 108) se navorsing toon dat hoofstroomonderwys ten beste nie besonder ondersteunend teenoor inklusiewe onderwys is nie en ten slegste sterk gekant is teen die veranderinge wat nodig is om inklusiewe onderwys te implementeer. Onderwysers beweer dat besluitnemers en navorsers nie vertrou is met die realiteit van klaskamers nie.

Navorsing wat pertinent met hoërskoolonderwysers onderneem is, het getoon dat hulle houdings beduidend minder positief teenoor inklusiewe onderwys is as dié van laerskoolonderwysers. Moontlike positiewe houdings teenoor leerders met spesiale behoeftes neem dus af wanneer leerders in die hoërskool kom. Die behoefte aan 'n sterk ondersteuningsnetwerk is ook baie groter in die hoërskool (Savage & Wienke, 1989: 71; Schumm, Vaughn, Haager, McDowell, Rothlein & Saumell, 1995: 336; Scruggs & Mastropieri, 1996:71; Smith, 2000:56; Winzer, 1999: 235).

In 'n insiggewende studie deur Cook, Tankersley, Cook en Landrum (2000: 115-134) in laerskole in Ohio, VSA is die houdings van onderwysers teenoor leerders in die algemeen nagevors eerder as hulle houdings teenoor inklusiewe onderwys. Dit word beskou as 'n beter voorspeller van die kwaliteit van onderwys wat leerders, met inbegrip van leerders met spesiale behoeftes, ontvang. Die houdings van onderwysers teenoor hulle leerders kan in vier kategorieë ingedeel word:

- Positiewe betrokkenheid by die leerder

- Bekommernis oor die leerder
- Onverskilligheid teenoor die leerder
- Verwerping van die leerder

Daar is bevind dat leerders met spesiale behoeftes, wat 13.6% van die monster van leerders verteenwoordig het, oorverteenvoortwoordig is in die kategorieë bekkommernis (30.8%) en verwerping (30.9%). Onderwysers met die meeste ervaring in inklusiewe onderwys plaas meer leerders met spesiale behoeftes in die kategorie van bekkommernis, eerder as verwerping. Hiervolgens kan daar egter met redelike sekerheid aangeneem word dat meer as 30% van die leerders met spesiale behoeftes nie aan gepaste onderwysgeleenthede blootgestel word nie. Onderwysers met meer ervaring in 'n inklusiewe klaskamer het reeds meer in die klaskamer geëksperimenteer en is oor die algemeen meer buigsaam en verdraagsaam. Ook ander navorsers het bevind dat meer ervaring in inklusiewe onderwys met meer positiewe houdings by onderwysers geassosieer word (Avramidis *et al*, 2000: 280; Bender, Vail & Scott, 1995: 94; Kavale & Forness, 2000: 285; McLeskey *et al*, 2001: 108; Waldron *et al*, 1999: 142).

Verskeie studies het getoon dat die aard en graad van die leerder se gestremdheid onderwysers se houdings sterk beïnvloed (Avramidis *et al*, 2000: 278; Carrington, 1999: 260; Forlin, 1998:99; Forlin, Douglas & Hattie, 1996: 123; Kavale & Forness, 2000: 285; Scruggs & Mastropieri, 1996: 62; Winzer, 1998: 235). Hierdie studies was dit eens dat onderwysers in besonder teen die insluiting van leerders met 'n intellektuele gestremdheid en dié met emosionele en gedragsprobleme gekant is. In effek gaan dit om die hoeveelheid addisionele verantwoordelikheid wat van onderwysers gevra word en die tyd wat hulle aan hierdie leerders moet afstaan, moontlik ten koste van die ander leerders. Die navorsers het ook bevind dat hoe erger die gestremdheid, hoe minder positief die houdings van onderwysers. In teenstelling hiermee het Cook (2001: 203-213) se navorsing bevind dat leerders met werklike ernstige en sigbare gestremdhede makliker aanvaar word omdat toegewings meer geredelik vir hulle gemaak word. Leerders met matige of nie-sigbare gestremdhede word makliker deur onderwysers verwerp omdat verwag word dat hulle gedrag dié van ander leerders in die klas moet ewenaar. Wanneer hulle

dan steurende of a-tipiese gedrag toon, word hulle verwerp. Cook stel voor dat leerspesialiste veral met leerders met nie-sigbare gestremdhede moet werk om hulle te bemagtig om suksesvol die houdings-, gedrags- en sosiale eise van die hoofstroomklaskamer te kan hanteer. Die feit dat leerders met ernstige gestremdhede nie verwerp word nie, impliseer nie dat hulle gepaste onderrig ontvang nie. Meestal beskik onderwysers in die hoofstroom nie oor die nodige vaardighede om dié leerders se leerproses suksesvol te ondersteun nie.

Onderwysers se beleving van eie bekwaamheid is een van die mees beduidende sosiaal-sielkundige faktore wat onderwysers se werk beïnvloed en dit hou sterk verband met hulle betrokkenheid by hulle beroep en hulle leerders (Forlin, 1998:98). "Belief that one's performance will yield valued rewards energises effort, effort in turn, influences success which then shapes attitudes" (Margolis & Gettigan, 1988:16). 'n Positiewe beleving van eie bekwaamheid ontwikkel dus deur suksesvolle ervarings. Hoofstroomonderwysers moet dus geleenthede gegun word om in 'n inklusiewe klaskamer sukses te beleef en dit behoort hulle houdings teenoor leerders met spesiale behoeftes en ook inklusiewe onderwys positief te beïnvloed. Onderwysers met 'n positiewe beleving van eie bekwaamheid aanvaar meer geredelik dat die leerproses van alle leerders hulle verantwoordelikheid is en hulle is bereid tot gedifferensieerde onderrigpraktyke. Hulle is ook meer bereid tot kollaborasie met kollegas en ander kundiges. Positiewe kollaborasie met ander dra weer by tot 'n positiewe beleving van eie bekwaamheid. In teenstelling hiermee, sal onderwysers met 'n minder positiewe beleving van eie bekwaamheid hul verantwoordelikhede ten opsigte van leerders met spesiale behoeftes na die intervensie van leerspesialiste verplaas. Hulle verkies dat hierdie leerders uit die hoofstroom verwyder word, en hulle is nie altyd ontvanklik vir kollaborasie met ander rolspelers nie (Bender *et al*, 1995: 88; Kavale & Forness, 2000: 285; Soto & Goetz, 1998: 134-138). Dit blyk dus dat die hoofstroomonderwyser se beleving van eie bekwaamheid 'n sleutelfaktor kan wees in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys (Soto & Goetz, 1998: 139).

"Teachers' confidence in their own ability to work with students with disabilities, their belief they can have an impact on students' outcomes and

their identified needs, can begin to be addressed in in-service training" (Buell et al, 1999: 152).

Verskeie ander faktore kan ook onderwysers se houdings teenoor inklusiewe onderwys beïnvloed en dit blyk uit die literatuur dat, veral onderwysers se belewing van hindernisse tot die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, in emosies gewortel is. Onderwysers beleef dat inklusiewe onderwys, as relatief resente onderwysinisiatief, meermale infaseer word sonder voldoende insig in die praktiese implikasies vir onderwysers ten spyte daarvan dat hulle die verantwoordelikheid in die praktyk moet dra. Soos reeds bespreek, opereer onderwysers tans binne 'n voortdurend-veranderende onderwysmilieu en dit, tesame met hulle begeerte om hulle eie bekwaamheidsvlak te handhaaf, kan baie stresvol wees en onderwysers negatief beïnvloed (Forlin, 1998:99). Negatieweit kan ook verhoog indien onderwysers sou ervaar dat hulle nie deelname in besluitnemingsprosesse oor inklusiewe onderwyspraktyke en indiensopleidingsprogramme gegun word nie (Lipsky & Gartner, 1997:133; Margolis & McGettigan, 1988:16). Vorige navorsingsbevindings toon ook dat onderwysers aandui dat groot klasse nie bevorderlik is vir inklusiewe onderwyspraktyke nie (Avramidis et al, 2000:280; Buell et al, 1999: 145, Winzer, 1999:241). Scruggs en Mastropieri (1996: 72) beveel aan dat klasgrootte nie 'n maksimum van 20 leerders moet oorskry nie.

Onderwysers is ook angstig daaroor dat inklusiewe onderwys moeilik verenigbaar mag wees met die akademiese behoeftes van die gewone leerders in die klas. Hulle ondervind probleme om betekenisvolle aktiwiteite vir alle leerders te beplan. Anderse verwagtings, soos dié van die skoolhoof, ouers en ander onderwysers, plaas ekstra druk op dié onderwysers in inklusiewe klaskamers en kan lei tot verhoogde stresvlakke (Forlin, 1998: 103; Winzer, 1999: 238). Hoofstroomonderwysers is ook daaraan gewoond om outonoom en onafhanklik te funksioneer en ruim nie tyd in vir kollaboratiewe probleemoplossing nie, terwyl suksesvolle kollaborasie met ander onderwysers, leerspesialiste en ouers onontbeerlik is binne 'n inklusiewe skool en klaskamer (Buell et al, 1999: 146; Forlin, 1998:105; Winzer, 1999: 241 en 244). Onderwysers identifiseer 'n gebrek aan bruikbare hulpmiddels en ander bronne as problematies en spreek ook 'n behoefte uit aan die bronne soos steeds in besit van spesiale skole (McLeskey et al, 2001: 114; Winzer, 1999: 238).

In die geval van inklusiewe onderwys word ondersteuning na die hoofstroomklaskamer gebring. Die leerder word nie uit die klaskamer verwyder om toegang tot ondersteuning te kry nie. Onderwysers dui aan dat ondersteuning aan leerders en ook aan hulleself voldoende moet wees om 'n inklusiewe onderwysbenadering te kan implementeer. Hulle ervaar dat beide hulleself en hulle leerders meestal sonder sinvolle ondersteuning moet oorleef (Winzer, 1999: 243). Onderwysers ondervind veral probleme om a-tipiese en steurende gedrag van leerders suksesvol aan te spreek (McLeskey *et al*, 2001: 114; Forlin, 1998: 103). "For inclusive program practices to successfully address the individual needs of students, general education teachers must feel more supported and empowered" (Buell *et al*, 1999: 154).

'n Refrein wat telkens in die literatuur oor die houdings en oortuigings van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys opklink, is dat 'n gebrek aan voldoende en toepaslike voordiens- en indiensopleiding hulle onbekwaam en ook minder positief teenoor inklusiewe onderwys laat voel. Onderwysers skiet byvoorbeeld eendagwerkswinkels en die kyk van video's af as onvoldoende vir volgehoue professionele ontwikkeling (Avramidis *et al*, 2000: 279; Buell *et al*, 1999: 146; Forlin *et al*, 1996: 122; Lesar, Benner, Habel & Coleman, 1997: 204; McLeskey *et al*, 2001: 114; Schumm *et al*, 1994: 22; Winzer, 1999: 238 & 242). Verskeie navorsers beklemtoon dat effektiewe opleidingsprogramme onderwysers meer positief teenoor inklusiewe onderwys sal maak (Avramidis *et al*, 2000: 280; D'Alonzo & Giordano, 1996: 306) en Dorrow *et al* (1998: 230) beskou kwaliteit onderwyseropleidingsprogramme vir voorbereiding tot die inklusiewe klaskamer as 'n wyse om die leerproses van alle leerders te verbeter. Scruggs & Mastropieri (1996:71) se metastudie toon dat houdings van hoofstroomonderwysers teenoor die insluiting van leerders met spesiale behoeftes oor 'n lang tydperk nie aansienlik verbeter het nie. Hulle maak die afleiding dat opleidingsprogramme tot dusver nie daarin kon slaag om onderwysers se houdings teenoor inklusiewe onderwys meer positief te beïnvloed nie.

Watter ingeboude komponente sal dan opleidingskursusse meer effektief maak in die aanspreek van onderwysers se houdings en oortuigings rakende inklusiewe

onderwys? Renzaglia, Hutchins en Lee (1997: 362) beveel aan dat vir volgehoue verandering en verbetering in die onderwys vir leerders met spesiale behoeftes, behoort indiensopleiding tegniese bekwaamhede en vaardighede aan te spreek, maar ook in besonder onderwysers se oortuigings, houdings en persepsies wat gedrag onderlê. Schumm *et al* (1994: 22) onderskryf bogenoemde aanbeveling. Onderwysers se vlotheid in die aanspreek van leerderdiversiteit moet ook in besonder aandag kry. Shechtman en Or (1996:138) maak die aanname dat onderwysers met 'n demokratiese waardesisteem meer ontvanklik, buigsaam en persoon-gerig sal wees en gevolglik leerderdiversiteit makliker sal kan hanteer. Outokratiese onderwysers sal minder responsief wees teenoor leerderdiversiteit. In teenstelling met ander navorsers, beveel Carrington (1999: 261-265) nie aan dat leerders met spesiale behoeftes summier by onderwysers geplaas moet word in die hoop dat dit hul houdings positief sal beïnvloed nie. Dit is 'n té komplekse fenomeen wat eers 'n rekonstruksie van die kurrikulum en van skoolorganisasie vra voordat kwaliteit inklusiewe onderwys verseker kan word. Hulle beveel voorts aan dat professionele ontwikkelingsprogramme 'n balans moet hê in die aanbieding van inligting en strategieë vir inklusiewe onderwys en geleenthede tot refleksie oor kontemporêre denke en praktyk. Onderwysers behoort tyd beskikbaar te hê om te eksperimenteer met nuwe praktyke in die klaskamer en in hierdie proses is kollaborasie met ander onderwysers en 'n spanbenadering onontbeerlik.

Veranderinge in oortuigings en houdings sal slegs gebeur as individue uitgedaag word om die ontoereikendheid van eie oortuigings en houdings te ondersoek. Opvoedkundige beleid oor onderwys aan leerders met gestremdhede het die mediese model agtergelaat en die nuwe paradigma vereis positiewe houdings teenoor inklusiewe onderwys. Brownlee en Carrington (2000:100) beveel gestruktureerde en doelbewuste ervarings met individue met gestremdhede aan, aangesien navorsing bewys dat dit 'n positiewe effek het op die aanspreek van hindernisse. Jordan *et al* (1993:61) gooi egter nog 'n finale klip in die bos as hulle beweer, "It remains to be seen whether such beliefs or changes in them would affect teachers' actions in the classroom".

Watter houdings en oortuigings kan dan as positief vir inklusiewe onderwys geïdentifiseer word? Verskeie navorsers het bydraes in hierdie verband gelewer (Brantlinger, 1996: 19; Olson, Chalmers & Hoover, 1997: 30):

- Algemeen-menslike kenmerke strek oor die sosiaal-gekonstrueerde grense van gestremdhede, etnisiteit, ras, sosiale klas, geslag, seksuele oriëntasie en prestasievlak.
- Leerderdiversiteit dra positief by tot die klaskamerklimaat, leeruitkomste en gemeenskapsbeleving.
- Die welsyn van een individu is net so belangrik soos dié van 'n ander.
- Ouers en gesinne heg waarde aan hulle kinders se leerproses en wil hê dat hulle kinders suksesvol en gelukkig moet wees.
- Binne interpersoonlike interaksie is integrasie, kollaborasie en samewerking voorkeurvorms.
- Die doel van onderwys is om lewenslange leer en aktiewe, konstruktiewe gemeenskapsdeelname te bevorder.
- Leerders konstrueer kennis aktief van 'n verskeidenheid fenomene in die konteks van hulle omgewings.
- Klaskamers is leerders se konteks en hierbinne moet ryk, stimulerende, praktiese en relevante gebeurtenisse hulle afspeel.
- Leerders met verskillende prestasievlakke kan suksesvol saamleer en kan dus heterogeen gegroepeer word.
- Leerders is individue, nie etikette nie.

- Die praktyke en strukture van die skool as instansie het 'n verreikende impak op leerdergedrag en –prestasie.

Sekere persoonskwaliteite van onderwysers soos verdraagsaamheid, buigsaamheid, 'n reflektiewe ingesteldheid, toeganklikheid en warmte is bevorderlik vir inklusiewe onderwys. "The heart of the inclusionary attitude of the teachers interviewed was a humanistic stance regarding the worth of individuals" (Olson et al, 1997: 32).

3.3.4 `Onderwysers se houdings en oortuigings rakende inklusiewe onderwys: Suid-Afrikaanse perspektief

Resente navorsing in Suid-Afrika bevestig die kompleksiteit van onderwysers se houdings teenoor en oortuigings in verband met inklusiewe onderwys en kom in 'n groot mate ooreen met internasionale bevindinge soos in 3.6.4 uiteengesit. Aangesien Suid-Afrika nou eers wetgewing in dié verband implementeer wat reeds geruime tyd in ander lande praktyk is, is empiriese navorsing nog van 'n beperkte omvang. Geen navorsing kon byvoorbeeld opgespoor word oor die oortuigings en houdings van hoërskoolonderwysers in Suid-Afrika nie.

Navorsing wat in laerskole in Suid-Afrika onderneem is, toon dat onderwysers inklusiewe onderwys oor die algemeen nie goedgesind is nie (Bothma, Gravett & Swart, 2000: 203; Harris, 1998: 33, Wessels, 1997: 110). Davies en Green (1998:99) het egter bevind dat, alhoewel onderwysers in Kaapstad, in teenstelling met onderwysers in ander areas in Suid-Afrika, inklusiewe onderwys meer goedgesind is, onvoldoende kennis en vaardighede met betrekking tot die hantering van leerders met diverse onderwysbehoefte telkens as 'n hindernis tot die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys uitgelig word. In 'n studie van Swart *et al* (2001) is die resultate van drie onafhanklike Suid-Afrikaanse studies na die houdings van laerskoolonderwysers in die hoofstroom vergelyk, en is bevind dat die resultate opmerklik ooreenstem. Die volgende patrone rakende die houding van onderwysers word in al drie studies gevind. Onderwysers is inklusiewe onderwys nie goedgesind nie omdat:

- hulle nie oor voldoende kennis, vaardighede en opleiding beskik om inklusiewe onderwys suksesvol te implementeer nie. "There appears to exist a perceived inability to manage diversity, often resulting in feelings of fear and hopelessness" (Swart et al, 2001).
- ondersteuning van leerders en onderwysers onvoldoende is
- fasiliteite, infrastruktuur en hulmiddels onvoldoende is
- hulle besorg is oor die potensiële effek van inklusiewe onderwys op leerders met spesiale behoeftes sowel as ander leerders in die inklusiewe klaskamer.

Dit is belangrik om daarop te let dat onderwysers in bogenoemde studies nie noodwendig oor werklike kennis of ervaring van inklusiewe onderwys beskik nie, aangesien beleid nog nie in hierdie verband vasgelê was nie. Dit is in teenstelling met onderwysers in verskeie ander lande waar inklusiewe onderwys reeds staande praktyk is. Tog het Bothma *et al* (2000: 201-203) in hulle navorsing bevind dat in 'n spesifieke laerskool waar wel 'n leerder met 'n fisiese gestremdheid teenwoordig was, onderwysers se houdings teenoor inklusiewe onderwys meer positief was. Onderwys is egter steeds gesien as 'n proses "where standards are set for the learner to meet and not as a process aimed at facilitating the attainment of outcomes utilising continuous assessment". Daar is ook bevind dat onderwysers steeds die mediese model van gestremdheid onderskryf. Onderwysers beleef die effek van die transformasie van die onderwysstelsel wel deeglik in die praktyk en voel dat die regering te veel van hulle verwag en te veel druk op hulle plaas sonder inagneming van hulle behoeftes. Beide Bothma *et al* (2000:9) en Oswald *et al* (2000:315) beklemtoon die realiteit van te groot klasse in Suid-Afrika en 'n tekort aan personeel weens fiskale besnoeiing.

In 'n studie deur Engelbrecht, Swart, Eloff & Newmark (2000: 9) is die stresvlakke van laerskoolonderwysers met 'n leerder met Downsindroom in hulle klaskamers ondersoek. Ook hierdie onderwysers het aangetoon dat die grootste mate van stres

ervaar word weens onvoldoende voordiens- en indiensopleiding vir die suksesvolle hantering van leerderdiversiteit. Beide Bothma *et al* (2000: 204) en Oswald *et al* (2000: 325) beklemtoon dat die ontwikkeling van tegniese kennis en vaardighede nie die enigste fokuspunt van opleiding van onderwysers moet wees nie. Opleidingsprogramme sal ook moet fokus op 'n wesenlike verandering en aanpassing in die houdings van onderwysers teenoor leerders met spesiale behoeftes en teenoor inklusiewe onderwys as vernuwingsinisiatief. Tot dusver het opleidingsprogramme vir onderwysers in Suid-Afrika nie altyd aan die behoefte van onderwysers voldoen nie en heers daar tans 'n negatiewe persepsie van indiensopleiding wat nie die transformasieproses in die onderwys positief ondersteun nie (Swart *et al*, 2001).

In 'n navorsingstudie soos deur Engelbrecht *et al* (2001:80-89) gerapporteer, word beklemtoon dat ondersteuning aan onderwysers binne die implementering van inklusiewe onderwys onontbeerlik is. Ondersteuningsprogramme moet die behoefte van onderwysers effektief aanspreek. Om dit te realiseer, moet ondersteuningsinisiatiewe wegbeweeg van die beklemtoning van uitsluiting, individualisme en isolasie. Daar bestaan 'n behoefte aan 'n netwerk met 'n verskeidenheid van invalshoeke binne 'n omvattende en gekoördineerde sisteem van ondersteuning op nasionale, distriks- en skoolvlak. Alle rolspelers binne die ondersteuningsnetwerk moet as gelyke vennote in interaksie betrek word ter wille van suksesvolle insluiting en die deel van verantwoordelikhede vir die uitkomst van hierdie interaksie. Tradisioneel het hoofstroomonderwysers in relatiewe isolasie gewerk en die primêre verantwoordelikheid gedra vir leeruitkomst in die klaskamer. Wanneer leerders probleme ervaar het, het die onderwyser die leerder vir professionele assessering en moontlike plasing in 'n spesiale skool of klaskamer verwys. Binne 'n kollaboratiewe benadering tot ondersteuning moet hoofstroomonderwysers as gelyke vennote met professionele ondersteunings-personeel, ouers en ander geag word en sal hulle gevolglik groter verantwoordelikheid moet dra vir die koördinering van die aktiwiteite van leerders met spesiale behoeftes. " It is now accepted that teachers have to wear a number of hats to be successfull in helping all learners to gain the skills necessary for becoming independent and productive managers of society " (Engelbrecht *et al*, 2001:84).

Die voorgestelde ondersteuningsprogram wat uit hierdie navorsing voortgevloei het, beklemtoon drie areas wat aandag verdien, naamlik 'n spanbenadering, professionele indiensopleiding en die bestuur van leerdergedrag in die klaskamer.

3.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aangetoon hoe belangrik die rol van die onderwysers in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys is. Onderwysers se houdings en oortuigings rakende inklusiewe onderwys kan as 'n konserwatiewe mag die implementering van hierdie vernuwingsinisiatief teenstaan of selfs verhinder. Om hierdie rede moet onderwysers ondersteun word om meer positiewe houdings teenoor leerders met spesiale behoeftes en teenoor inklusiewe onderwys te ontwikkel. Aangesien internasionale navorsingsbevindinge toon dat hoërskoolonderwysers minder positiewe houdings teenoor inklusiewe onderwys handhaaf as laerskoolonderwysers, sal hierdie groep onderwysers in Suid-Afrika met besondere oorleg benader moet word en 'n sterk ondersteuningsnetwerk tot hulle beskikking moet hê wanneer transformasie in dié verband na verwagting binne die afsienbare toekoms 'n realiteit word.

Suid-Afrika is gelukkig in 'n gunstige posisie aangesien beleid nou geïmplementeer word wat reeds internasionaal in verskeie lande oor 'n tydperk heen ontwikkel het. Uitgebreide navorsing is reeds gedoen oor die probleme en suksesse in die implementering van inklusiewe onderwys, sowel as oor die faktore wat kan bydra tot die ontwikkeling van positiewe houdings teenoor inklusiewe onderwys. Hierdie navorsingsbevindinge kan sorgvuldig bestudeer word ten einde die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika gladder te laat verloop (Swart *et al*, 2001).

In die volgende hoofstuk sal die navorsingsmetodes bespreek word wat gevolg is om groter insig te verwerf in hoërskoolonderwysers se perspektiewe oor demokratiese waardes en hulle houdings teenoor inklusiewe onderwys.

Die voorgestelde ondersteuningsprogram wat uit hierdie navorsing voortgevloei het, beklemtoon drie areas wat aandag verdien, naamlik 'n spanbenadering, professionele indiensopleiding en die bestuur van leerdergedrag in die klaskamer.

3.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aangetoon hoe belangrik die rol van die onderwysers in die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys is. Onderwysers se houdings en oortuigings rakende inklusiewe onderwys kan as 'n konserwatiewe mag die implementering van hierdie vernuwingsinisiatief teenstaan of selfs verhinder. Om hierdie rede moet onderwysers ondersteun word om meer positiewe houdings teenoor leerders met spesiale behoeftes en teenoor inklusiewe onderwys te ontwikkel. Aangesien internasionale navorsingsbevindinge toon dat hoërskoolonderwysers minder positiewe houdings teenoor inklusiewe onderwys handhaaf as laerskoolonderwysers, sal hierdie groep onderwysers in Suid-Afrika met besondere oorleg benader moet word en 'n sterk ondersteuningsnetwerk tot hulle beskikking moet hê wanneer transformasie in dié verband na verwagting binne die afsienbare toekoms 'n realiteit word.

Suid-Afrika is gelukkig in 'n gunstige posisie aangesien beleid nou geïmplementeer word wat reeds internasionaal in verskeie lande oor 'n tydperk heen ontwikkel het. Uitgebreide navorsing is reeds gedoen oor die probleme en suksesse in die implementering van inklusiewe onderwys, sowel as oor die faktore wat kan bydra tot die ontwikkeling van positiewe houdings teenoor inklusiewe onderwys. Hierdie navorsingsbevindinge kan sorgvuldig bestudeer word ten einde die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika gladder te laat verloop (Swart *et al*, 2001).

In die volgende hoofstuk sal die navorsingsmetodes bespreek word wat gevolg is om groter insig te verwerf in hoërskoolonderwysers se perspektiewe oor demokratiese waardes en hulle houdings teenoor inklusiewe onderwys.

HOOFSTUK VIER

DIE NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

Die literatuuroorsig is in besonderhede in die vorige twee hoofstukke uiteengesit. In hierdie hoofstuk sal na die rol van die literatuuroorsig as die teoretiese raamwerk van hierdie studie gekyk word. Die navorsingsparadigma, -ontwerp en metodologie van die studie sal ook in meer besonderhede bespreek word. Metodes van data-insameling sal aangedui word en 'n uiteensetting van die data-redusering, konsolidering, -interpretering en -verifiëring sal gegee word. Die etiese oorwegings wat ten opsigte van hierdie studie geld en die rol van die navorser sal bespreek word.

4.2 DIE ROL VAN DIE LITERATUUROORSIG

Volgens Merriam (1998:49) is die bestudering van relevante literatuur een wyse om die teoretiese struktuur van 'n kwalitatiewe studie te identifiseer en te vestig. "By literature I mean the theoretical or conceptual writing in an area and the data-based research studies in which someone has gone out and collected and analyzed data." (Merriam, 1998:50). 'n Literatuuroorsig het, aldus Creswell (1994:20-23), verskeie doelwitte:

- Dit deel met die leser die resultate van ander studies wat met die onderhawige studie verband hou.
- Dit verbind die onderhawige studie met die groter deurlopende dialoog in die literatuur oor 'n sekere onderwerp, vul gapings aan en brei vorige studies uit.
- Dit voorsien 'n raamwerk om die belangrikheid van die studie aan te dui en ook 'n beginpunt vir 'n vergelyking tussen die resultate van die betrokke studie en ander relevante studies.

Volgens Merriam (1998:48-49) is 'n teoretiese raamwerk belangrik omdat dit die navorser in staat stel om dít raak te sien wat andersins verlore sou gaan, dit help om gebeure te antisipeer en om sin te maak van die ervarings van die deelnemers aan die navorsingstudie. 'n Teoretiese raamwerk dien ook as 'n seleksiekriterium vir die afbakening van 'n veld van studie. Dit bepaal wat in die veld ondersoek word, die vrae wat aan deelnemers gevra word en gee ook sin aan die data. Die meeste kwalitatiewe navorsing lei egter tot die modifiëring van bestaande teorie en tot die gevolglike verbreding van die bestaande kennisbasis.

4.3 DIE NAVORSINGSPARADIGMA

Soos reeds in 1.6.1 uiteengesit, word in hierdie navorsingstudie binne die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma gewerk. Die frase "paradigma" is reeds in 1962 deur Thomas Kuhn gebruik om na gevestigde navorsingstradisies in 'n spesifieke dissipline te verwys. 'n Paradigma binne die sosiale wetenskappe sal teorieë, modelle en metodologieë van 'n spesifieke tradisie insluit (Mouton, 1996:203).

Paradigmas is sisteme van interverweefde ontologiese, epistemologiese en metodologiese aannames wat as perspektiewe dien wat die rasionaal van die navorsing voorsien en wat die gebruik van sekere metodes van data-insameling, observasie en interpretasie impliseer. Paradigmas staan sentraal tot die navorsingsontwerp omdat hulle die aard van die navorsingsvraag en ook die wyses waarvolgens die vraag bestudeer sal word, beïnvloed. Die navorsingsvraag en –metodes pas logies binne die paradigma. Uit bovermelde blyk dus dat paradigmas drie aannames omsluit, naamlik die *ontologiese*, wat vra na die aard van die realiteit, die *epistemologiese*, wat geïnteresseerd is in die oorsprong en aard van kennis, die konstruksie van kennis en die rol wat waardes speel in die proses van verstaan en die *metodologiese*, wat sien op hoe 'n navorser kennis van die wêreld verkry (Denzin & Lincoln, 1994:99, Maykut & Morehouse, 1994:3; Terre Blanche & Durrheim, 1999:36). "Researchers working in this tradition [interpretatiewe] assume that people's subjective experiences are real and should be taken seriously (ontology), that we can understand other's experiences by interacting with them and listening to what they tell us (epistemology) and that qualitative research techniques are best

suited to this task (methodology)" (Terre Blanche & Durrheim, 1999:123). Binne die paradigma word die aanname gemaak dat data, interpretasie en uitkomst in konteks en mense gewortel is en nie skeppinge van die verbeelding is nie. Data kan tot by die primêre bronne teruggevors word en die logika wat interpretasie van data ten basis lê, word duidelik uiteengesit (Mertens, 1998:11-13).

Die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma het ontstaan vanuit die filosofie van Edmund Husserl se fenomenologie (verstaan) en Wilhelm Dilthey en ander Duitse filosowe se studie van interpretatiewe begrip en insig, naamlik die hermeneutika. Interpretatiewe/konstruktivistiese navorsers gebruik hermeneutika as term meer algemeen om die betekenis van 'n gegewe vanuit 'n sekere standpunt of 'n situasie te interpreteer (Mertens, 1998:11; Schwandt, 1994:119). Guba en Lincoln (in Schwandt, 1994:125) "....acknowledge that constructivist, interpretive, naturalistic and hermeneutical are all similar notions."

4.4 DIE NAVORSINGSONTWERP

By die bestudering van relevante literatuur is bevind dat daar heelwat verwarring by navorsers bestaan oor die onderskeid tussen navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie. Daar is besluit om die uiteensetting soos in Babbie & Mouton (2001:74-79) en Mouton (2001:55-58) hier as riglyn te gebruik. Soos reeds in 1.6.2. aangedui, kan 'n navorsingsontwerp aan die hand van Mouton gedefinieer word as 'n bloudruk van die verloop van die navorsingsproses. 'n Navorsingsontwerp is dus 'n stel riglyne en instruksies wat gevolg sal word ten einde die navorsingsprobleem suksesvol aan te spreek.

"The main function of a research design is to enable the researcher to anticipate what the appropriate research decisions should be so as to maximise the validity of the eventual results" (Mouton, 1996: 107).

Die navorsingsontwerp fokus op die logiese verloop van die navorsingsproses met as beginpunt die navorsingsprobleem of -vraag en het as spesifieke fokus die eindproduk van die hele proses. Die navorsingsmetodologie, daarenteen, het 'n spesifieke belang by die proses van navorsing en die gereedskap en prosedure wat

tydens hierdie proses in gebruik sal wees. Daar word gefokus op spesifieke take soos data-insameling en die selektering van deelnemers. Die individuele stappe van die navorsingsproses en die gebruik van die mees effektiewe prosedures ten einde die studie suksesvol af te handel word dus beklemtoon.

Die klassifikasie van navorsingsontwerpe word volgens vier beginsels hanteer. Ten eerste word onderskei tussen empiriese en nie-empiriese studies. Empiriese studies handel met "objekte" wat in die werklike lewe funksioneer. Die doel met hierdie studie was om 'n duidelike beeld te verkry van hoërskoolonderwysers se perspektiewe van demokratiese waardes, soos dit in hulle gedrag in die skool en klaskamer manifesteer, en ook van hulle houding teenoor inklusiewe onderwys as onderwysinisiatief vir die hantering van leerders met diverse onderwysbehoefte, insluitende dié met gestremdhede. Aangesien menslike gedrag dus hier ter sprake is, sal hierdie studie as empiriese navorsing geklassifiseer word (Babbie & Mouton, 2001: 84).

Tweedens is 'n onderskeid tussen primêre en sekondêre data belangrik. Primêre data verwys na data wat deur die navorser self direk ingesamel word teenoor sekondêre data wat alreeds bestaan wanneer die navorsingstudie geloods word (Babbie & Mouton, 2001: 76). Aangesien die navorser in hierdie studie self die veldwerk onderneem ter insameling van die data, sal dus van primêre databronne gebruik gemaak word. 'n Onderskeid word derdens getref tussen tipes databronne waarvan twee hoofkategorieë van bronne onderskei kan word, naamlik numeriese en tekstuele data. Hierdie onderskeid beteken egter nie dat beide tipes data nie in een studie gebruik kan word nie en dat tekstuele data nie in numeriese kategorieë verander mag word nie (Babbie & Mouton, 2001: 77). Data-insameling in hierdie studie gaan van onderhoude, observasienotas en vraelyste gebruik maak. 'n Vierde onderskeid is die graad van kontrole inherent tot die ontwerp. Sekere ontwerpe is besonder gestruktureerd terwyl ander navorsingsontwerpe minder gestruktureerd is en ook minder formele maatreëls van kontrole ingebou het. Laasgenoemde is veral die geval in kwalitatiewe studies waar die klem op rapport, vertroue en deelname is wat dien as maatreëls ter verhoging van die geldigheid van die ontwerp (Babbie & Mouton, 2001: 77). Aangesien hierdie studie vanuit 'n kwalitatiewe metodologiese

oriëntasie onderneem is, is van 'n minder gestruktureerde ontwerp gebruik gemaak met minder formele maatreëls van kontrole.

Ter opsomming kan die navorsingsontwerp soos in gebruik in hierdie studie dus geklassifiseer word as empiriese navorsing met primêre databronne wat beide numeriese en tekstuele data genereer met 'n minder gestruktureerde ontwerp en minder formele maatreëls van kontrole.

4.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.5.1 Inleiding

Soos in 1.6.4 uiteengesit is die doel van hierdie studie om by wyse van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie 'n duidelike en omvattende beeld te verkry van hoërskoolonderwysers se persepsies van demokratiese waardes, soos dit in hulle gedrag in die skool en klaskamer manifesteer, van hulle houding teenoor inklusiewe onderwys, en ook van die verband tussen hulle demokratiese waardes en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys. Die kwalitatiewe navorsingsmetodologie is verkies omdat dit toelaat dat direk met onderwysers as bewuste, selfgerigte en rasonale mense in gesprek getree word (Coetzee & Graaff, 1996: 25), ten einde hulle eie definisies van die onderwys as proses en van die skool as ervaring wat beleef moet word, te verneem (Merriam, 1998: 4). Ook kan hulle subjektiewe ervarings van die navorsingsonderwerp onder bespreking deurgrond word deur sensitief te wees vir die kontekste waarbinne hulle met mekaar en met leerders in interaksie tree (Mouton, 2001: 194).

"Words are the way that most people come to understand their situations. We create our worlds with words. We defend and hide ourselves with words. The task of the qualitative researcher is to find patterns within those words (and actions) and to present those patterns to others to inspect while at the same time staying as close to the construction of the world as the participants originally experienced it" (Maykut & Morehouse, 1994: 18).

'n Kwalitatiewe metodologie neem kompleksiteite in ag en die voortdurend-veranderende aard van die werklike lewe soos veral tans relevant in die onderwys in Suid-Afrika. Kwalitatiewe navorsers sal verskeie nuanses van houdings en gedrag erken wat ander navorsers, wat 'n ander metodologie gebruik, mag ontwyk (Babbie & Mouton, 2001: 309). Die kwantitatiewe metodologie met sy wiskundige benadering mag deur die gebruik van statistiek die ervaring van die deelnemers van betekenis ontdaan (Maykut & Morehouse, 1994: 18).

Aangesien op 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie besluit is, is dit nodig dat die rasionaal van die studie in 'n uiteensetting van die kenmerke van kwalitatiewe navorsing ingebed word. Die kenmerke van kwalitatiewe navorsing kan as volg uiteengesit word (Babbie & Mouton, 2001: 270-274; Creswell, 1994: 162; Maykut & Morehouse, 1994: 43-47; Merriam, 1998: 6-8; Patton, 1990: 40-41; Silverman, 2000: 8; Terre Blanche & Durrheim, 1999: 43):

- Kwalitatiewe navorsing is naturalisties van aard en bestudeer mense en hulle perspektiewe en ervarings in die werklike lewe (veldwerk). Die ondersoek is gewoonlik nie-manipulerend, onopvallend en nie-kontrollerend en toon 'n openheid vir alles wat gebeur. Die uitkomste van 'n ondersoek word nie beheer nie.
- Die proses van kwalitatiewe navorsing is gewoonlik induktief van aard, aangesien abstraksies, konsepte, hipoteses en selfs teorieë uit data gevorm word soos dit in die praktyk van die lewe ingesamel word. Daar kan egter beide induktief en deduktief te werk gegaan word.
- Kwalitatiewe navorsing het 'n holistiese perspektief aangesien die totale fenomeen van ondersoek as 'n komplekse sisteem verstaan word wat meer is as die som van sy dele. Dit fokus op 'n komplekse interafhanklikheid, wat nie reduseerbaar is tot 'n paar diskrete veranderlikes en liniêre oorsaak-gevolg verhoudings nie.

- Kwalitatiewe ondersoek werk met kwalitatiewe data wat gedetailleerde en ryk beskrywings insluit, in-diepte ondersoek en direkte aanhalings wat deelnemers se persoonlike perspektiewe en ervarings uitlig.
- Binne kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument van data-insameling en –analise en is hy/sy reflektief betrokke by die insameling, maar ook by die betekenisgewing en verwerking van data. Dit plaas 'n besondere verantwoordelikheid op die navorser om onbevooroordeeld te wees in sy beskrywings en interpretasies.
- Binne 'n kwalitatiewe ondersoek word veral aandag gegee aan die proses en derhalwe kan sosiale prosesse oor tyd heen bestudeer word. Verandering word as 'n inherente deel van menswees aanvaar en ook dat dit konstant en deurlopend is, hetsy of daar op 'n individu of 'n kultuur gefokus word.
- Kwalitatiewe navorsing beklemtoon elke deelnemer as uniek en spesiaal. Elke individuele bydrae tot die navorsingsproses word hoog aangeslaan aangesien die suksesvolle finale analise van die data afhang van die kwaliteit van data soos by individuele deelnemers ingesamel.
- Die kwalitatiewe navorser is sensitief vir die konteks en wil mense en hul ervaringe in konteks plaas. Data word in sosiale, historiese en temporele konteks geplaas. Die ervaringe en perspektiewe van die deelnemers aan die ondersoek moet dus teen die agtergrond van die hele konteks verstaan word en dit laat toe dat insig in die gebeure verwerf word. Die betekenisvolheid van veralgemenings oor tyd en ruimte word bevraagteken.
- Empatiese neutraliteit is kenmerkend van 'n kwalitatiewe ondersoek. "Empathy, however, is a stance toward the people one encounters, while neutrality is a stance toward their findings" (Patton, 1990: 58). Objektiwiteit in kwalitatiewe navorsing gaan dus nie om die kontrole van veranderlikes nie, maar om betroubare en geloofwaardige intersubjektiviteit en om 'n neutrale en nie-veroordelende houding teenoor data wat gegenereer word. Die navorser moet

poog om die wêreld te verstaan soos dit deur deelnemers aangebied word en om getrou te wees aan die kompleksiteit en veelvuldige perspektiewe soos dit ontvou. Rapportering oor die resultate moet gebalanseerd wees.

- 'n Kwalitatiewe ondersoek het 'n buigsame en responsiewe formaat wat ruimte laat vir aanpassings in formaat soos nuwe ontdekkings opduik.
- Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met klein groepe mense wat doelbewus geselekteer word ten einde te verseker dat die verskeidenheid wat algemeen is tot die betrokke sosiale fenomeen wel in die data teenwoordig is.

4.5.2 Navorsingsformaat

Alhoewel die studie vanuit die oogpunt van 'n kwalitatiewe metodologiese benadering onderneem word, word van 'n dominant minder dominante navorsingsformaat gebruik gemaak, soos in Creswell (1994: 174-190) volledig uiteengesit. Hy onderskei drie gekombineerde navorsingsformate waarvan een die dominant – minder dominante formaat is. In hierdie navorsingsformaat word die studie vanuit 'n enkele, dominante metodologiese benadering aangebied met slegs 'n klein komponent van die totale studie wat haal uit 'n ander metodologiese benadering. Die onderhawige studie is 'n kwalitatiewe studie met slegs 'n klein kwantitatiewe komponent wat in die data-insamelings- en data-analisefases figureer.

Voorts onderskei Merriam (1998:11) vyf tipes kwalitatiewe navorsingsformate wat veral in die onderwys teruggevind word, waarvan die eerste 'n basiese of algemene kwalitatiewe studie is. Die basiese of algemene kwalitatiewe navorsingsformaat deel al die essensiële kenmerke van kwalitatiewe navorsing soos in 4.5 uiteengesit en is waarskynlik die algemeenste kwalitatiewe navorsingsformaat in gebruik in opvoedkundige navorsing. Hierdie kwalitatiewe navorsingsformaat poog om 'n fenomeen, 'n proses, of die perspektiewe van deelnemers aan die navorsingsproses bloot te lê en te deurgrond en maak gebruik van konsepte, modelle en teorieë vanuit die breë onderwysveld, opvoedkundige sielkunde, ontwikkelingsielkunde, kognitiewe sielkunde en sosiologie. Data word ingesamel deur middel van

onderhoude, observasies en dokumentanalise. Bevindinge is 'n samestelling van beskrywing, analise en begrip. In die analisering van data uit die praktyk word konsepte van die teoretiese raamwerk gebruik om groter insig te verwerf in die perspektiewe en ervarings van die deelnemers. Die analiseringsproses behels gewoonlik die identifisering van herhalende patrone in die data in die vorm van kategorieë, veranderlikes en temas.

Die onderhawige navorsingstudie sal dus grotendeels binne die formaat van die basiese of algemene kwalitatiewe studie afgehandel word, alhoewel 'n klein komponent in die data-insamelings- en data-analisefases uit die kwantitatiewe metodologie sal leen.

4.5.3 Selektoring van deelnemers

Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met klein groepe mense wat in hulle konteks in-diepte bestudeer word (Miles & Huberman, 1994: 27). Die groep deelnemers word so saamgestel dat 'n beter begrip van en insig in die fenomeen moontlik is, aangesien "this approach to purposefully selecting people for a study acknowledges the complexity that characterizes human and social phenomena" (Maykut & Morehouse, 1994: 56). Die logika van die doelbewuste selektoring van deelnemers lê dus in die selektoring van inligtingryke gevalle wat in-diepte bestudeer kan word en van wie die navorser veel kan leer oor die vraagstukke van sentrale belang tot die doel van die navorsing – daarom die klem op doelbewuste selektoring (Patton, 1990: 169).

Bo en behalwe die doelbewuste selektoring van deelnemers het die navorser ook verkies om na aanleiding van Merriam (1998: 62-63) en Patton (1990: 172) die diversiteit in die samestelling van die deelnemersgroep te maksimaliseer. Die homogeniteit van die groep is net behou in soverre alle deelnemers hoërskoolonderwysers is wat aktief in die klaskamer betrokke is. Hoërskoolonderwysers is juis as deelnemers geselekteer aangesien hierdie groep onderwysers se houdings teenoor inklusiewe onderwys nog nie in Suid-Afrika nagevors is nie, "and the researcher seeks to listen to informants and to built a picture based on their ideas" (Creswell, 1994: 21). Wanneer 'n klein groepie

deelnemers met 'n groot diversiteit saamgestel word, kan die data-insameling en – analise twee tipes bevindinge lewer, naamlik 1) 'n hoë kwaliteit ryk en gedetailleerde beskrywing van elke geval en 2) belangrike gedeelde patrone wat oor gevalle sny. Die belangrikheid van die geïdentifiseerde patrone word juis verhoog deur die groter heterogeniteit van die groep. Die navorser wat so 'n deelnemergroep saamstel sal juis soek vir data wat variasie toelig en belangrike algemene patrone binne daardie variasie. Die oogmerk met die samestelling van 'n klein groepie deelnemers, wat doelbewus geselekteer is met die oog op 'n groter variasie, is geloofwaardigheid en nie soseer verteenwoordiging nie (Patton, 1990: 172-180).

Ter wille van die doelstelling van hierdie studie is een onderwyser uit elkeen van die agt hoërskole in 'n dorp in die Wes-Kaapprovinsie genader vir deelname aan die navorsingsproses. In Tabel 4.1 word die biografiese gegewens van die deelnemers uiteengesit ten einde die diversiteit van die groep aan te toon.

Deel-nemers	Geslag	Ouder-dom	Huistaal	Skool	Kwalifi-kasies	Jare onderwys-ervaring	Posbenaming
1	Manlik	35-39	Afrikaans	Gemengde skool Voormalige Dept van Onderwys (Administrasie Volksraad)	BEd	6-10	Departements- hoof Vakhoof
2	Vroulik	30-34	Afrikaans	Meisieskool Voormalige Dept van Onderwys (Administrasie Volksraad)	Onderwys- diploma	6-10	Vakhoof
3	Manlik	30-34	Afrikaans	Seunskool Voormalige Dept van Onderwys (Administrasie Volksraad)	Graad HOD	6-10	Departements- hoof Vakhoof
4	Vroulik	40-49	Afrikaans/ Engels	Meisieskool Voormalige Dept van Onderwys (Administrasie Volksraad)	BEd	6-10	Vakhoof
5	Manlik	40-49	Afrikaans	Gemengde skool Voormalige Dept van Onderwys en Kultuur (Administrasie Raad van Verteenwoordigers)	BEd	21-25	Departements- hoof
6	Vroulik	50-59	IsiXhosa	Gemengde skool Voormalige Dept van Onderwys en Opleiding	Graad HOD	6-10	Onderwyser
7	Manlik	35-39	Afrikaans	Gemengde skool Voormalige Dept van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers)	BEd	11-15	Vakhoof
8	Manlik	35-39	Afrikaans/ Engels	Gemengde skool Voormalige Dept van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers)	Graad HOD	11-15	Onderwyser

Tabel 4.1 Uiteensetting van deelnemers se biografiese besonderhede

4.5.4 Metodes van data-insameling

Navorsingsmetodes is tegnieke vir die insameling van data (Gough, 2000: 3). Die verskillende metodes van data-insameling soos in hierdie studie gebruik, sal kortliks bespreek word.

4.5.4.1 Onderhoude

'n Onderhoud kan gedefinieer word as 'n gesprek met 'n doel en in hierdie geval het dit ten doel die insameling van data (Maykut & Morehouse, 1994: 79). Die kwalitatiewe of in-diepte onderhoud beklemtoon die menslike kapasiteit om ander te kan ken en te begryp deur middel van empatiese introspeksie en refleksie wat op direkte interaksie met mense berus (Patton, 1990: 57-58). 'n Vaardige onderhoudvoerder word gekenmerk deur 'n opregte belangstelling in ander persone se perspektiewe en belewenisse. Daar is 'n reeks onderhoudsformate ter sprake, vanaf 'n gestruktureerde onderhoud tot 'n relatief ongestruktureerde onderhoud. Die struktuur van die onderhoud het primêr te doen met die mate waarin vrae wat aan die deelnemers gestel word, voor die onderhoud ontwikkel is (Maykut & Morehouse, 1994: 79-81).

In hierdie basiese of algemene kwalitatiewe studie is *gestruktureerde onderhoude* gevoer met die agt hoërskoolonderwysers wat toegestem het om aan hierdie navorsingstudie deel te neem. Die onderhoude is aan die hand van twee vraelyste gevoer en vandaar dus die meer gestruktureerde formaat van die onderhoude. Volgens McCracken (1988: 24-25) word die gebruik van 'n vraelys(te) binne 'n kwalitatiewe navorsingsonderhoud aan die goeie gedunke van die onderhoudvoerder oorgelaat. Hy beveel egter aan dat tydens onderhoudvoering toegesien word dat die gebruik van vraelyste nie die elemente van vryheid en verskeidenheid strem nie. Binne elkeen van die vrae moet geleentheid vir verkennende, ongestruktureerde response toegelaat word. "Furthermore, it is not the purpose of a fixed interview to abolish the characteristic abundance and 'messiness' of qualitative data" (McCracken, 1988:25). Tydens elkeen van die agt onderhoude is hierdie aanbeveling van McCracken noukeurig nagevolg. Elke onderhoud is op kassetband opgeneem en vir data-analise volledig getranskribeer.

4.5.4.2 Vraelyste

Volgens McCracken (1988:24-25) het die gebruik van vraelyste verskeie funksies binne die onderhoud:

- Vraelyste verseker dat die onderhoudvoerder die hele terrein dek en wel in dieselfde volgorde vir elke deelnemer.
- Vraelyste stel die onderhoudvoerder in staat om die nodige objektiewe distansie te handhaaf.
- Vraelyste vestig kanale vir die rigting en omvang van die gesprek.
- Vraelyste stel die onderhoudvoerder vry om haar volle aandag aan die deelnemers se response te gee.

Patton (1990: 284-285) voeg die volgende by tot die waarde van vraelyste binne onderhoudvoering:

- Vraelyste, as instrumente gebruik binne die data-insamelingsproses, is vir inspeksie deur lesers beskikbaar.
- Die onderhoud is goed gefokus om te verseker dat die deelnemers se tyd vrugbaar gebruik word.

Die twee vraelyste wat in hierdie studie binne onderhoudvoering gebruik is, is die "Democratic Teacher Belief Scale (DTBS)" van Shechtman (1997) en die "Attitudes towards Mainstreaming Scale (ATMS)" van Berryman, Neal & Robinson (1980). Eersgenoemde vraelys is in Israel gevalideer en laasgenoemde in Georgia, VSA. Die vraelyste sal slegs vlugtig bespreek word.

- **Die “Democratic Teacher Belief Scale” (DTBS)**

Hierdie skaal is deur Shechtman (1997) gevalideer nadat dit reeds 'n paar jaar baie suksesvol in Israel gebruik is. Dit is ontwerp om onderwysers se algemene waardesisteem te bepaal vanuit die perspektief van outoritarisme versus demokrasie. Die 34-item skaal meet die mate waarin elke deelnemer waarde heg aan die demokratiese waardes van vryheid (14 items), gelykheid (12 items) en regverdigheid (8 items) soos gegrond in opvoedkundige vraagstukke. Voorbeelde van die items sluit in “Skoolreëls moet deur onderwysers eerder as leerders vasgestel word” (gelykheid); “Indien u van die skoolhoof verskil, moet u verkieslik u mening vir uself hou” (vryheid); en “Aantreklike meisies wat op hulle fisiese voorkoms fokus, kan nie werklik geïnteresseerd wees in akademiese prestasie nie” (regverdigheid). Response word gegee op 'n Likertskaal van een tot ses waar lae syfers afkeuring reflekteer en hoë syfers instemming. Die meeste items is so bewoord dat 'n hoë mate van instemming outokratiese waardes reflekteer. Slegs drie items (21, 23, 33) is in die teenoorgestelde rigting gefraseer, sodat 'n hoë mate van instemming, hoë demokratiese waardes reflekteer. Wanneer die totale telling bereken word, word hierdie response dus omgekeer. Hoe hoër die totaalstelling, hoe minder demokraties is onderwysers se waardes. Die hoë interne konsekwentheid van die skaal (Cronbach alpha = 0.87; n = 249) regverdig die gebruik van die totaalstelling op die skaal. Toets-hertoetsbetroubaarheid soos gebaseer op 'n kontrolegroep met 'n interval van nege maande was hoog ($r = 0.90$) (Shechtman & Or, 1996: 141).

Die oorspronklike 34 items is net so behou. Die skaal is in Afrikaans vertaal deur 'n erkende vertaler. Die naam van die skaal is verander na Die Onderwyser-Houdingskaal (The Teacher Attitude Scale) pertinent om enige verwysing na demokrasie uit die titel te verwyder ten einde die hoë wenslikheid van die konstruk van demokratiese waardes te negeer (Shechtman & Or, 1996: 146; Shechtman, 1997: 16). Die gebruik van “student” is deurgaans aangepas na “leerder” ten einde die vraelys meer konteks vriendelik te maak. Insgelyks is 'n paar ander kleiner wysigings aangebring. Daar is ook besluit om die skaal na 'n vyf-punt Likertformaat te verander ten einde deelnemers se beantwoording van die skaal te fasiliteer. 'n Oorgangskategorie (3) van “neutraal” is voorsien. Die skaal is ook saam met die

Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal in een pakket gebind ten einde die voltooiing van die vraelyste te vergemaklik aangesien die invul van slegs een stel biografiese gegewens dan vereis word. (Bylae A)

- **Die “Attitudes towards Mainstreaming Scale” (ATMS)**

Die ATMS is ontwerp om houdings teenoor die insluiting van leerders met gestremdhede in hoofstroomklaskamers te ondersoek, by implikasie dus houdings teenoor die praktyk van hoofstroming (Berryman *et al*, 1980). Dit is 'n ses-punt Likertskaal (definitief verskil tot definitief saamstem) met 18 vrae wat verband hou met die plasing van leerders met gestremdhede in hoofstroomklaskamers. Hoër tellings dui meer positiewe houdings aan. Verskeie validasiestudies van die ATMS het onderwysstudente en onderwysers as respondente gebruik (Berryman & Neal, 1980; Berryman *et al*, 1980; Green & Harvey, 1983). Die naam van die vraelys is verander na “Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal (“Attitudes toward Inclusive Education Scale”) vir gebruik in hierdie studie. Dit is gedoen omdat hoofstroming (“mainstreaming”) 'n verouderde term is met 'n ander klem as inklusiewe onderwys, wat tans by voorkeur gebruik word (sien 1.7.5 vir 'n definisie van inklusiewe onderwys).

Die oorspronklike validasiemonster het bestaan uit 161 onderwysstudente binne die veld van spesiale onderwys (Berryman *et al*, 1980). 'n Faktoranalise het gelei tot die identifikasie van die volgende vier interne konsekwente faktore:

- **Leerbekwaamheid:** agt stellings wat handel met gestremdhede wat nie noodwendig akademiese sukses verhinder nie, insluitende fisiese gestremdhede, matige sensoriese gestremdhede, spraakprobleme en gesondheidsprobleme. Dit het geen stellings ingesluit wat na 'n intellektuele gestremdheid, ernstige sensoriese gestremdhede of gedragsprobleme verwys nie. Volgens Berryman *et al* (1980: 201) is dit moontlik dat respondente met hoër tellings in hierdie faktor gewillig sal wees om aanpassings in die klaskamer te maak vir daardie leerders wat wel in staat is om te leer. Resultate het aangedui dat 'n sterk komponent van houdings teenoor inklusiewe onderwys die beoordeling van die gestremdheid met

betrekking tot die effek op die leerproses insluit eerder as die totale effek op die lewe van die individu. Die effek van inklusiewe onderwys op die leerproses van alle leerders in die klas word as meer krities beskou as die gevolge vir 'n enkele leerder.

- Algemene houding teenoor inklusiewe onderwys: vier stellings wat potensieel alle gestremdhede insluit en een wat handel oor intellektuele gestremdheid. Volgens Berryman *et al* (1980: 202) is die insluiting van hierdie vyfde stelling ten opsigte van intellektuele gestremdheid nie onlogies nie, aangesien hierdie tipe leerder tradisioneel in die hoofstroomklaskamer teenwoordig was. Hulle maak die aanname dat respondente wat op hierdie faktore hoë tellings behaal, hoofstroming as 'n gewenste en potensieel suksesvolle onderwysinisiatief sal beskou. Hierdie faktor toon egter filosofiese instemming met hoofstroming in vergelyking met 'n meer pragmatiese benadering soos in die eerste faktor gevind.
- Ernstige gestremdheid: dit sluit drie stellings in waarvan twee handel oor ernstige sensoriese gestremdhede (doofheid en blindheid) en die derde met die potensieel ernstige probleem van serebrale verlamming. Volgens Berryman *et al* (1980: 202) is hierdie leerders tradisioneel nog altyd afsonderlik in spesiale skole onderrig.
- Sosiale gedrag: twee stellings wat handel met dissiplinêre en gedragsprobleme. Respondente het hierdie area as 'n afsonderlike kategorie aangetoon. Volgens Berryman *et al* (1980: 202) sal onderwysers wat bekommerd is oor gedragsprobleme van leerders met spesiale behoeftes waarskynlik hoofstroming verwerp as gedragsprobleme die leerproses van die res van die leerders negatief beïnvloed.

Die betroubaarheidskoëffisiënt vir hierdie skaal van 18 stellings was 0.92, wat 'n bevredigende interne konsekwentheid vir die skaal aandui. Dit regverdig die gebruik van die totaalstelling op die skaal (Berryman *et al*, 1980: 202).

Die volgende twee validasiestudies van die ATMS (Houding teenoor Inklusiwe Onderwysskaal) wat onderskeidelik in 1980 (Berryman & Neal, 1980) en in 1983 (Green & Harvey, 1983) met onderwysstudente en onderwysers as respondente onderneem is, het beide die konstrukt geldigheid van die ATMS bevestig en het bevind dat die faktoriale geldigheid en betroubaarheid van die ATMS dit geskik maak vir voornemende gebruik in die evaluering van houdings teenoor inklusiewe onderwys.

Vir hierdie studie is die oorspronlike 18 stellings met 'n verdere stelling aangevul wat as volg bewoord is "Leerders met leerprobleme behoort in gewone klaskamers te wees." Dit is gedoen ten einde in hierdie studie binne onderhoudsverband vas te stel of onderwysers wel die nodige onderskeid tussen intellektuele gestremdheid en leerprobleme tref en hoe dit hulle houdings beïnvloed. Die skaal is soos die DTBS ook in Afrikaans vertaal. Die gebruik van "student" is deurgaans aangepas na "leerder". Insgelyks is 'n paar ander kleiner wysigings ook aangebring. Daar is ook besluit om die skaal na 'n vyf-punt Likertformaat te verander ten einde deelnemers se beantwoording van die skaal te fasiliteer. 'n Oorgangskategorie (3) van "neutraal" is voorsien.

4.5.4.3 Observasies

Alhoewel binne die onderhoud primêr op onderhoudvoering gekonsentreer word, kan 'n onderhoud ook deur observasie ondersteun word. Die bekwame onderhoudvoerder is ook 'n bekwame observeerder wat nie-verbale boodskappe kan lees en wat in besonder op die fyner nuanses van die interaksie en die verhouding tussen die onderhoudvoerder en die deelnemer ingestel is (Patton, 1990: 32). Veldnotas bevat die beskrywing van wat geobserveer is. Enige inligting wat die onderhoudvoerder in staat stel om insig in die konteks te verwerf, moet dus in die veldnotas geplaas word. Alhoewel in hierdie studie hoofsaaklik op die onderhoud en vraelys as data-insamelingstegnieke gekonsentreer is, is veldnota-inskrywings ten opsigte van elke deelnemer bygehou.

4.5.5 Prosedure

Voordat die studie geloods is, is aansoek gedoen om toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement om sodanige studie te loods. (sien bylae B in hierdie verband). Die pakket met die biografiese inligting en vraelyste is vooraf aan 'n hoërskoolonderwyser vir kommentaar en aanbevelings voorgelê. Op grond van haar aanbevelings is sekere veranderinge aan die biografiese inligting aangebring. Die studie is hierna in agt hoërskole in die Wes-Kaapse dorp onderneem. Vier van die skole is vorige model C-skole en het onder die voormalige Departement van Onderwys (Administrasie: Volksraad) ressorteer, drie van die skole onder die voormalige Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Raad van Verteenwoordigers) en een onder die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding. Hierdie skole bedien die hele spektrum van lae- en hoë-middelklas sosio-ekonomiese omgewings in die dorp.

Nadat verlof tot die studie toegestaan is (sien bylae C in hierdie verband), is die skoolhoofde van die onderskeie skole gekontak ten einde die doel van die navorsingstudie aan hulle uiteen te sit. Drie van die skoolhoofde is persoonlik besoek, terwyl drie skoolhoofde verkies het om die aangeleentheid telefonies af te handel. Slegs in die geval van twee skole is nie direk met die skoolhoof onderhandel nie. In die een geval was die onderwyser 'n deeltydse student aan die Universiteit van Stellenbosch en het sy ingestem om aan die studie deel te hê. In die ander geval is suksesvol met die sekretaresse onderhandel wat die skoolhoof in die aangeleentheid geken het. Telkens is beklemtoon dat deelname aan die studie vrywillig is.

Die skoolhoofde van ses van die agt skole het self 'n onderwyser gewerf om deel te hê aan hierdie studie. In die geval van drie skole word vermoed dat onderwysers deur die skoolhoofde aangewys is tot deelname aan die studie. Hulle was aanvanklik baie huiwerig en het baie blootgestel gevoel. Een van die onderwysers wou aanvanklik nie toestem tot die maak van 'n kassetopname nie. Vir die helfte van die onderhoud is skriftelik notas geneem wat die aangeleentheid baie gekompliseer het. Hierna moes hy weens skoolverpligtinge die onderhoud onderbreek. Tydens die tweede helfte van die onderhoud het hy wel tot die maak van 'n kassetopname

toegestem alhoewel hy steeds nie gemaklik was nie. Hy het egter gaandeweg meer vrymoedig gerespondeer. 'n Ander onderwyser het daarop aangedring dat die onderhoud in die aand by sy privaatwoning gevoer moes word. Hy het gevoel dat hy in 'n vertroude omgewing meer op sy gemak sou wees. Hy het ook vooraf onderwysomsendbriewe en –beleidsdokumente bestudeer ten einde hom vir die onderhoud voor te berei, alhoewel dit geensins nodig was nie.

Die keuse van die tyd en plek vir die onderhoud is aan die deelnemers oorgelaat. Drie van die onderhoude is by die Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys gevoer, drie by die onderwysers se onderskeie skole, een by my huis omdat dit gerieflik bereikbaar was vir die onderwyser en een aan huis van die onderwyser self. Die onderhoude het meestal 90 minute geduur met die langste onderhoud 120 minute (twee ure). Tydens elke onderhoud is die vraelyste as onderhoudriglyne gebruik. Omdat die deelnemers aan die studie hulle ervarings en gevoelens moes inpas in die kategorieë van die vraelyste, bestaan die gevaar dat dit "can distort what respondents really mean or experienced by so completely limiting their response choices" (Patton, 1990: 288). Om die gevaar hiervan teen te werk, is binne elkeen van die vrae ruim geleentheid vir verkennende en ongestruktureerde response toegelaat en is McCracken (1988: 25) se aanbevelings in dié verband deurgaans in gedagte gehou (sien 4.8 1).

Elke onderhoud is volledig vir data-analise getranskribeer.

4.5.6 Data-analise en -verifikasie

Soos reeds in 4.6 aangedui is die onderhawige studie 'n kwalitatiewe studie met slegs 'n klein kwantitatiewe komponent wat in die data-insamelings- en data-analisefases figureer. Die proses van kwalitatiewe data-analise en –verifikasie sal eers bespreek word en daarna kortliks die proses van kwantitatiewe analise soos in hierdie studie ter sprake.

4.5.6.1 Kwalitatiewe data-analise

Die proses van kwalitatiewe data-analise is eklekties, want daar is nie een korrekte metode van doen nie (Creswell, 1994:153). Data-analise is die proses waardeur betekenis uit data verkry word. Dit beteken die redusering, konsolidering en interpretering van wat mense sê en wat die navorser waargeneem en ook gelees het. Dit is 'n komplekse proses van betekenisformulering wat 'n heen- en weeraksie tussen konkrete en abstrakte konsepte, tussen induktiewe en deduktiewe redenering, tussen beskrywing en interpretering behels (Merriam, 1998: 178).

- **Datareduksie**

Die navorser het 'n omvangryke hoeveelheid inligting ingewin. Benewens die voltooide vraelyste en veldnota-inskrywings moes 164 bladsye getranskribeerde en getikte onderhoudinligting verwerk word. Soos reeds in 1.6.4 genoem, is dataverwerking aan die hand van die konstante vergelykende metode soos in Merriam (1998: 155-193) uiteengesit, onderneem. Omdat die basiese struktuur van die konstante vergelykende metode verenigbaar is met die induktiewe, konsepvormende oriëntasie van alle kwalitatiewe navorsing, word dit ook gebruik deur navorsers wat nie in die eerste instansie substantiewe teorie wil uitbou nie. Die basiese struktuur van die metode is om presies dit te doen wat die naam impliseer, naamlik om konstant (deurlopend) te vergelyk. Die hart van die konstante vergelykende metode is dus die deurlopende vergelyking van gebeure, deelnemers se woorde, en so meer.

Datareduksie behels die "uitmekaar haal" van data en die redusering tot kleiner eenhede (Creswell, 1994: 154). Volgens Patton (1990: 376) is die eerste besluit wat by die redusering van data geneem word wanneer met verskeie deelnemers se data gewerk word, of elke individuele geval eers geanaliseer moet word en of onmiddellik oor gevalle heen gesny moet word. Die navorser het besluit om in hierdie studie elke deelnemer se data eers afsonderlik te analiseer voordat oor gevalle heen gewerk word.

Merriam (1998: 183) laat toe dat klassifikasiesisteme van ander bronne geleen kan word. Om 'n ander skema of klassifikasiesisteam te leen, het as voorwaarde dat die temas van hierdie sisteem verenigbaar moet wees met die doel en teoretiese raamwerk van die onderhawige studie. Die databasis moet bestudeer word om vas te stel of dit inpas by die temas van die bestaande klassifikasiesisteam en dan word die data in die geleende temas gesorteer. Patton (1990: 376) sê in hierdie verband: "The interview guide actually constitutes a descriptive analytical framework for analysis." In hierdie studie is die data met behulp van die twee vraelyste as onderhoudriglyne ingevorder. Die raamwerke wat die vraelyste bied, het struktuur aan die proses van datareduksie verleen. "Die Onderwyser-Houdingskaal" is saamgestel uit items wat onderskeidelik onder die demokratiese waardes van vryheid, gelykheid en regverdigheid tuishoort. Daar is besluit om data voorlopig onder dié temas te organiseer. Elke deelnemer se respons op elke vraag is sorgvuldig bestudeer. Eenhede van inligting is uitgehaal, gekodeer en eventueel getabuleer soos in bylae D aangebied. Ten opsigte van die "Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal" is die temas voorlopig volgens die vier interne konsekwente faktore wat tydens die eerste faktoranalise van Berryman *et al* (1980) gevind is, georganiseer. Datareduksie is gedoen volgens die vier "temas" leerbekwaamheid, inklusiewe onderwys in die algemeen, ernstige gestremdhede en sosiale gedrag. Data is getabuleer en word in bylae E aangebied. Data is dus eerstens binne die individuele gevallestudies van deelnemers gereduseer en gekodeer.

Tweedens is dwarsoor gevalle heen gewerk. Data is sorgvuldig vergelyk vir ooreenkomste en verskille en vrae is gevra oor presies wat die data reflekteer. Dele van data is geïdentifiseer en bymekaar gevoeg om konneksies tussen eenhede te maak. Voorlopige kategorieë is geformuleer en eenhede van data is met hierdie kategorieë vergelyk. Verdere kategorieë is ontwikkel as eenhede van data nie onder bestaande kategorieë ingepas kon word nie. Die proses is herhaal totdat al die data in kategorieë ingepas is. In die geval van data verkry deur middel van "Die Onderwyser-Houdingskaal", is kategorieë onder die temas van gelykheid, vryheid en regverdigheid ingedeel. (Sien bylae F in hierdie verband). Dieselfde proses is ten opsigte van die "Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal" herhaal. Kategorieë is ook onder die vier hooftemas, naamlik inklusiewe onderwys in die algemeen,

leerbekwaamheid, ernstige gestremdhede en sosiale gedrag, gevorm. (Sien bylae G in hierdie verband).

- **Datakonsolidasie**

“Remember the accordionist who was pulling apart the bellows of her musical instrument in preparation for the harmonic synthesis? It is time to carefully and systematically squeeze the bellows (the data) together to create a sight and sound somewhat different but accurately reflective of the data with which you started.” (Maykut & Morehouse, 1994: 143).

Data soos tydens die proses van datareduksie uiteengesit, word weer eens sorgvuldig bestudeer. Temas, verbande en kategorieë word nou tot 'n samehangende geheel geïntegreer. Die uitdaging is om die herhalende patrone vas te lê wat oor gevalle heen sny. In die geval van die identifisering van herhalende patrone oor gevallestudies heen, waarsku Huberman & Miles (1994: 435) as volg:

“Thus there is a danger that multiple cases will be analyzed at high levels of inference, aggregating out the local webs of causality and ending out with a smoothed set of generalizations that may not apply to a single case.”

Die versoening van die partikuliere en die universele word ter oplossing hiervoor aangebied. Die individuele gevallestudies se uniekheid moet versoen word met die behoefte aan insig in of begrip van generiese prosesse oor gevalle heen. Hierdie “gevaar” en “oplossing” is gedurende die konsolidering van data deeglik voor oë gehou. Om kategorieë te ontwerp en uiteindelik temas te ontwikkel wat die herhalende patrone vaslê ten einde 'n groter samehangende geheel of 'n gekonsolideerde prentjie te verkry, is grotendeels 'n intuïtiewe proses, maar dit is ook sistematies en word bepaal deur die studie se vraagstelling en newevraagstellings, deur die navorser se ingesteldheid en kennis en óók deur die betekenis soos deur die deelnemers self duidelik gemaak (Creswell, 1994: 154; Merriam, 1998: 179).

Tydens hierdie proses van data-analise is herhalende patrone in die data, soos verkry met behulp van "Die Onderwyser-Houdingskaal", geïdentifiseer wat sny oor die voorlopige temas van gelykheid, vryheid en regverdigheid soos reeds blyk uit die uiteensetting in bylae F. Die navorser het dus besluit om die voorlopige temas te vervang met die ses nuut-geïdentifiseerde temas wat die data beter pas. Kategorieë is onder hierdie temas ingepas. Hierdie temas en kategorieë word in tabel 4.2 uiteengesit.

Die regte van die leerder	<ul style="list-style-type: none"> • Die leerder se regte • Die leerder se regte op kennis • Die leerder se regte op vryheid • Die leerder se regte op gelykheid • Die leerder se regte op regverdigheid • Die leerder se regte op selfbestuur
Die leerder se vermoëns	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwyser se vermoëns • Leerder se vermoëns <ul style="list-style-type: none"> - Begrip - Verstand - Emosionele vermoëns - Fisiese vermoëns
Die leerder se betrokkenheid van leerder by die proses	<ul style="list-style-type: none"> • Letaal betrokkenheid • Selfbetrekking • Selfbestuur • Kognerende leer • Interpersoonlike kommunikasievermoëns • Selfbestuur
Leer- en klaskamers	Die leer- en klaskamers

Tabel 4.2 Die Onderwyser-Houdingskaal (Demokratiese Ouderlike). Temas en Kategorieë

Temas	Kategorieë
Die demokratiese onderwyser	<ul style="list-style-type: none"> • Die gesag en mag van 'n onderwyser • Menslike feilbaarheid
Die regte van die onderwyser	<ul style="list-style-type: none"> • Geslagsgelykheid • Seksuele oriëntasie • Die reg om kritiek uit te spreek
Die regte van die leerder	<ul style="list-style-type: none"> • Die reg tot kritiese denke en bevraagtekening • Die reg om klasdeelname te weier • Die reg op privaatheid • Die etikettering van leerders op grond van voorkoms, vermoëns, sosio-ekonomiese klas, godsdiens, kultuur en ras
Gelyke vennootskap	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwyser en skoolhoof • Onderwyser en leerder <ul style="list-style-type: none"> - Skoolreëls - Klaskamerkonflik - Die skoolkurrikulum - Die kies van 'n leier
Aktiewe betrokkenheid van leerder by eie leerproses	<ul style="list-style-type: none"> • Lesaanbieding • Sirkelplasing • Selfekspressie • Koöperatiewe leer • Interpersoonlike kommunikasievaardighede • Selfassessering
Skool- en klasreëls	Die tema word as geheel bespreek

Tabel 4.2 Die Onderwyser-Houdingskaal (Demokraties/Outokraties): Temas en Kategorieë

In die geval van data soos ingesamel met behulp van die “Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal”, is besluit om te volstaan met die proses van data-analise soos gevoer tot op die vlak van uiteensetting soos in bylae G aangebied. Dit sou die navorser toelaat om reg te laat geskied aan die individuele stemme van die deelnemers sonder dat die universele uit die oog verloor word. Die temas en kategorieë is in tabel 4.3 uiteengesit.

Temas	Kategorieë
Houding teenoor inklusiewe onderwys in die algemeen	<ul style="list-style-type: none"> • Die filosofiese basis van inklusiewe onderwys • Die implementering van inklusiewe onderwys • Leerders met intellektuele gestremdhede/leerprobleme
Leerbekwaamheid	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders met matige sensoriese gestremdhede • Leerders met spraakprobleme • Leerders met organies/mediese probleme
Ernstige gestremdhede	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders met ernstige sensoriese probleme • Leerders wat serebraal gestremd is
Sosiale gedrag	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders met gedragsprobleme • Leerders met volgehoue dissiplinêre probleme

Tabel 4.3 Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal: Temas en Kategorieë

• Data-interpretasie

Na afhandeling van die fase van datakonsolidasie is die navorser gelaat met omvangryke beskrywende data wat toelaat dat ander wat die studie lees, die resultate kan verstaan en hulle eie interpretasies hiervolgens kan formuleer (Patton, 1990: 375). Hierdie beskrywende data fasiliteer ook die interpretasie van die data. Die proses van interpretasie beskryf Miles en Huberman (1994:261) as ‘n opbeweeg “from the empirical trenches to a more conceptual overview of the landscape. We’re no longer just dealing with observables, but also with unobservables, and are

connecting the two with successive layers of inferential glue.” Interpretasie behels dat verby die fase van beskrywende data beweeg word. Betekenis word aan bevindinge geheg, afleidings word gemaak, gevolgtrekkings word geformuleer, verbande word gelê en daar moet effektief met teenstrydighede en onreëlmatighede in die data gehandel word ten einde deurentyd die lewensvatbaarheid van die interpretasie te toets. Die interpretasie van data behels in werklikheid ‘n poging om die vanselfsprekende te bevestig, die twyfelagtige bloot te lê en die verborgene deursigtig te maak.

“This captures rather succinctly what stakeholders expect of evaluators 1) to confirm what they know is supported by data 2) to disabuse them of misconceptions and 3) to illuminate important findings that they didn’t know but should know” (Patton, 1990: 423).

Merriam (1998: 188) waarsku dat die risiko's vir die navorser hier groter word. Die interpretasie van data is ‘n komplekse taak omdat die navorser te na aan die data staan en dit gevolglik moeilik vind om die betekenisvolheid van die studie uit te lig en om suksesvol oor te stap na ‘n meer spekulatiewe hantering van die data. Die finale doelwit van die interpretasie van data is die formulering van ‘n holistiese perspektief wat die interafhanklikheid en die verwantskap van die komplekse fenomeen beskryf ten einde ‘n basis van aksie te voorsien. Soos in die geval van hierdie studie, vir die opleiding van onderwysers tot die vestiging van ‘n demokratiese etos en die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in die skool en klaskamer (Patton, 1990: 424 en 430).

• Dataverifikasie

Alle navorsing poog om geldige en betroubare kennis op ‘n etiese wyse weer te gee. Daar bestaan egter nie konsensus oor die geldigheid en betroubaarheid van navorsing nie. Die meeste kwalitatiewe navorsers is nie bereid om te wag vir die navorsingsgemeenskap om konsensus te bereik oor gepaste kriteria vir die assessering van geldigheid en betroubaarheid nie. Daar is gelukkig verskeie strategieë wat gebruik kan word om die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe studies te verbeter (Denzin & Lincoln, 1994: 479-480; Merriam,

1998:201). Die geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit van hierdie studie sal nou bespreek word. Dit word gedoen aan die hand van die model van twee Amerikaanse navorsers, Egon Guba en Yvonna Lincoln, soos bespreek in Babbie & Mouton (2001: 274-278). Vir Guba en Lincoln is die sleutelbeginsel van 'n goeie kwalitatiewe studie die idee van "*trustworthiness*". Ten einde die "*trustworthiness*" van 'n kwalitatiewe studie te verseker, gebruik Guba en Lincoln die kriteria van geloofwaardigheid (credibility), veralgemeenbaarheid (transferability), betroubaarheid (dependability) en dié van bevestiging van die data (confirmability).

Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid verwys nadien waarheid van die studie, oftewel die mate waartoe die navorsingsbevindinge die sosiale fenomeen wat nagevors is, akkuraat beskryf (Silverman, 2000: 177). Die geloofwaardigheid van 'n studie word dus verhoog indien daar 'n ooreenstemming is tussen die wyse waarvolgens deelnemers sosiale konstrakte beleef en die wyse waarop die navorser hulle sienings in hierdie verband weergee. Volgens die model van Guba en Lincoln kan onder andere die volgende strategieë gebruik word om die geloofwaardigheid van 'n studie te verhoog, naamlik triangulering en konsultasie met 'n onafhanklike navorser (Babbie & Mouton, 2001: 277; Mertens, 1998: 181).

Triangulering

In die onderhawige studie is van veelvoudige databronne en metodes van data-insameling gebruik gemaak om die konsep van *triangulering* gestand te doen (Berg, 1995 :5). Dié konsep is van navigasie en militêre strategie ontleen en is gebaseer op die aanname dat enige inherente gebreke van 'n spesifieke databron of metode geneutraliseer kan word, indien ook van ander databronne of metodes gebruik gemaak word, aangesien:

- dit help in die soeke na die bevestiging van navorsingsbevindinge
- dit aanvullend gebruik kan word
- dit tot nuwe perspektiewe kan lei

- dit tot die verbreding van die studie en navorsingsbevindinge kan lei
- dit ook opvolgend gebruik kan word.

(Creswell, 1994: 174-175).

In Creswell (1994: 182) bespreek hy die siening van Morse wat voorstel dat ter wille van metodologiese triangulering, van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe databasisse en metodes van data-insameling gebruik gemaak moet word. In hierdie studie is twee volledige vraelyste binne gestruktureerde onderhoude met agt deelnemers deurgewerk wat veel gedoen het om die geloofwaardigheid van hierdie studie te verhoog. Bo en behalwe 'n uitgebreide literatuuroorsig en veldnota-inskrywings na aanleiding van die navorser se observasies tydens die onderhoude, is die navorser dus ook gelaat met twee verdere databasisse in die vorm van die voltooië vraelyste en volledig-getranskribeerde onderhoudinligting ten opsigte van die agt deelnemers.

Konsultasie met 'n onafhanklike navorser

Ten einde die geloofwaardigheid van die studie verder te verhoog, is op 'n gereelde basis met 'n kollega as onafhanklike navorser gekonsulteer ten opsigte van eie persepsies, insigte en die analisering van data. Dit was 'n verrykende ervaring wat telkens 'n bydrae tot groter insig in die eie studie gelever het (Maykut & Morehouse, 1994:147 ; Mertens, 1998: 182).

Veralgemeenbaarheid

Dit verwys na die mate waarin navorsingsbevindinge ook op ander kontekste en ander deelnemers van toepassing gemaak kan word. Die kwalitatiewe navorser is egter nie primêr geïnteresseerd in statistiese veralgemenings nie. Alle observasies word gedefinieer deur die spesifieke konteks waarbinne dit plaasvind. Die kwalitatiewe navorser betoog dus nie dat kennis wat in een konteks op 'n gegewe tydstop ingesamel is, noodwendig relevant is vir ander kontekste of vir dieselfde konteks op 'n ander tydstop nie. Ook is binne 'n kwalitatiewe studie die veralgemeenbaarheid van die navorsingsbevindinge nie soseer die

verantwoordelikheid van die oorspronklike navorser nie, as dié van 'n ander navorser wat die navorsingsbevindinge in 'n ander situasie en op 'n ander populasie wil toepas (Mertens, 1998: 183). Die verantwoordelikheid van die oorspronklike navorser lê in 'n ryk, omvangryke en in-diepte beskrywing van die totale navorsingsproses en –bevindinge wat sal toelaat dat vergelykings suksesvol getref kan word. (Babbie & Mouton, 2001: 277).

Volgens die model van Guba en Lincoln kan die volgende strategieë gebruik word om die veralgemeenbaarheid van die studie te verhoog, naamlik, soos reeds gemeld, 'n ryk, omvangryke en in-diepte bespreking van die navorsingsproses en bevindinge en ook die doelbewuste selektering van deelnemers. "Qualitative research seeks to maximise the range of specific information that can be obtained from and about that context, by purposefully selecting locations and informants that differ from one another" (Babbie & Mouton, 2001: 277). In 4.5.3 is die selektering van deelnemers bespreek en in tabel 4.1 is die samestelling van die deelnemersgroep uiteengesit ten einde aan te toon hoedanig diversiteit gemaksimaliseer is. Die volledige navorsingsproses is ook ten opsigte van hierdie studie beskryf en die navorsingsbevindinge is op 'n volledige en 'n ryk-beskrywende wyse weergegee.

Betroubaarheid (dependability)

Die derde kriterium van "*trustworthiness*" gaan om die konsekwentheid van data. In 'n poging om lukrake foute uit te skakel, kan kwalitatiewe navorsers maatreëls tref om die betroubaarheid van die studie te verhoog, alhoewel Guba en Lincoln (in Babbie & Mouton, 2001: 278) aandui dat as 'n studie as geloofwaardig bewys is, dit noodwendig ook betroubaar is. "*If it is possible to show that a study has that quality, it ought not be necessary to demonstrate dependability separately*" (Babbie & Mouton 2001: 278) Dit word nogtans aanbeveel dat 'n "spoor vir 'n kontroleur" nagelaat moet word ten einde sodanige persoon in staat te stel om die kwaliteit van die studie te evalueer. 'n Duidelik-gedefinieerde "spoor" van data-insameling, data-analise en data-interpretasie verhoog die betroubaarheid van die studie (Mertens, 1998: 184). "This documentation allows you to walk people through your work, from beginning to end so that they can understand the path you took and judge the trustworthiness of your outcomes (Maykut & Morehouse, 1994: 146). In hierdie

studie is 'n gedetailleerde beskrywing gegee van die insameling en die analisering van data. Alle data wat met behulp van vraelyste, onderhoude en observasies ingesamel is, is behou. Dit kan aan ander navorsers op hulle versoek beskikbaar gestel word.

Die bevestiging van die navorsingsproses en –bevindinge (confirmability)

Binne kwalitatiewe navorsing impliseer die objektiwiteit van 'n navorsingstudie dat die invloed van die navorser beperk moet word ten einde groter objektiwiteit te verseker. In kwalitatiewe navorsing beteken dit "that the data and their interpretation are not figments of the researcher's imagination" (Mertens, 1998: 184). Die bevestiging van navorsingsresultate ("confirmability" aldus Guba en Lincoln) is slegs moontlik indien werklik na die deelnemers geluister is, as 'n algehele fokus op die perseptuele en eksperimentele denkpatoon van die deelnemers bereik is. "In qualitative research the subjectivity of the researcher is regarded as a hindrance, while qualitative researchers view subjectivity as a valuable instrument" (Niemann, Niemann, Brazelle, Van Staden, Heyns & De Wet, 2000: 284). Volgens Niemann *et al* (2000: 284) moet die kwalitatiewe navorser aanvaar dat absolute objektiwiteit nooit bereik kan word nie, maar dat die navorser deurlopend moet poog om deelnemers toe te laat om "vir hulleself te praat".

In werklikheid gaan dit hier om die mate waarin die navorsingsbevindinge die produk is van die ondersoek en nie van die vooroordele van die navorser nie. In hierdie verband verwys Guba en Lincoln na "a confirmability audit trail, i.e. an adequate trail should be left to enable the auditor to determine if the conclusions, interpretations, and recommendations can be traced to their sources and if they are supported by the inquiry" (Babbie & Mouton, 2001: 278). Die onderhawige studie se metodes en prosedures is in besonderhede uiteengesit ten einde "'n spoor vir die kontroleur" te laat wat na die gevolgtrekkings lei. Die gevolgtrekkings is ook in besonderhede bespreek.

4.5.6.2 Kwantitatiewe data-analise

Die kwantitatiewe data-analise in hierdie studie is van beperkte omvang. Aangesien slegs agt deelnemers aan die studie deelgeneem het, is daar nie sprake van 'n verteenwoordigende monster nie en kan dus ook nie aan die voorwaardes van geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit voldoen word soos dit in 'n kwantitatiewe studie vereis word nie. Die twee vraelyste soos in die studie gebruik, is ook tot op datum nog nie vir gebruik in Suid-Afrika gevalideer nie.

Die SPSS data-analiseringsprogram is gebruik om die data te analiseer ten einde korrelasie-koëffisiënte te bereken. Korrelasies (Pearson) en beduidendheidsvlakke is bereken ten einde die verband te bepaal tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys. In die lig van bogenoemde bespreking sal met die nodige omsigtigheid met die resultate van die kwalitatiewe data-analise omgegaan word.

4.6 DIE ROL VAN DIE NAVORSER

In kwalitatiewe navorsing maak die feit dat die navorser die primêre instrument van data-insameling en data-analise is dit nodig dat persoonlike waardes, aannames en vooroordele geïdentifiseer moet word (Creswell, 1994: 163).

Sedert 1994 het Suid-Afrika 'n demokratiese regering wat poog om deur beleid en wetgewing struktuur aan 'n demokratiese onderwysstelsel te gee. Aangesien ek 'n passie het vir die waardes van vryheid, gelykheid, regverdigheid en billikheid wat demokrasie onderlê en tans ook deur die regering in onderwysbeleid en -wetgewing voorgestaan word, is dit vir my belangrik dat hierdie waardes ook tot op grondvlak in ons skole en klaskamers deurgevoer word.

Ook is ek sedert 1997 as navorsingsassistent in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch werksaam en het reeds aan heelwat studies oor die sinvolle implementering van inklusiewe onderwys meegewerk. My siening van inklusiewe onderwys is reeds in 1.7.5 in my definieëring van sentrale konsepte

uiteengesit. Ter verduideliking wil ek beklemtoon dat ek my sou wou beywer vir die realisering van die potensiaal van elke unieke leerder sover as moontlik binne hoofstroomskole en –klaskamers. Enige sodanige plasing in hoofstroomonderwys moet egter tot voordeel van die betrokke leerders wees. Hiertoe is onderwysers in die hoofstroom se gewilligheid om leerderdiversiteit te hanteer van deurslaggewende belang aangesien dit die suksesvolle hantering van alle leerders (insluitende dié met gestremdhede) in die hoofstroom sal verbeter. Ek glo ook dat inklusiewe onderwys slegs binne die struktuur van 'n demokratiese skool realiseerbaar sal wees aangesien demokratiese waardes op 'n natuurlike wyse aansluiting vind by die rasionaal van inklusie (die insluiting van almal) en inklusiewe onderwys.

Soos u dus kan sien, bring ek sekere vooroordele na hierdie studie. Alhoewel alle pogings aangewend is om objektiwiteit te handhaaf, kan hierdie vooroordele moontlik die wyse waarop ek die data verstaan en interpreteer, beïnvloed het. Ek het egter deurgaans gepoog om die deelnemers vir hulleself te laat praat en vertrou dat juis dít groter objektiwiteit tot die studie gebring het. Ek het hierdie studie geloods met die vermoede dat die meeste hoërskoolonderwysers nog oningelig is oor die praktyk van inklusiewe onderwys. Aan die ander kant was ek oningelig oor hoedanig demokratiese waardes, oortugings en houdings reeds in hoërskole en hoërskoolklaskamers manifesteer en wou dit dus ondersoek.

4.7 ETIESE OORWEGINGS

Geskrewe toestemming is van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry om, met inagneming van hulle voorwaardes, hierdie navorsingstudie in die onderskeie skole te loods. (Sien bylaes B en C in hierdie verband).

Die volgende etiese oorwegings soos aanbeveel deur Babbie & Mouton (2001: 520-525), Creswell (1994: 165) en Miles & Huberman (1994: 291-292) is in ag geneem ten einde nie die regte van die deelnemers te skaad nie.

- Deelnemers se privaatheid is erken aangesien die navorser hulle met die grootste moontlike sensitiwiteit benader het.

- Deelnemers se reg tot anonimiteit is gerespekteer. In die opteken van die navorsingsondersoek en die navorsingsbevindinge is deelnemers nooit geïdentifiseer nie.
- Deelnemers se reg op vertroulikheid is ook deurgaans gerespekteer. Deelnemers het alle reg om daarop aan te dring dat data wat met hulle hulp ingesamel is, as vertroulik hanteer word.
- Deelnemers is ingelig oor wat die studie behels en het vrywillig tot deelname ingestem.
- 'n Verhouding van vertroue en eerlikheid het tussen die navorser en deelnemers bestaan.

4.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en –metodologie van die studie in besonderhede bespreek. Daar is aangedui dat dit 'n kwalitatiewe studie is, maar dat van 'n dominant minder dominante navorsingsformaat gebruik gemaak is soos in Creswell (1994: 174-190) volledig bespreek is. Die studie het dus 'n klein kwantitatiewe komponent wat in die data-insamelings- en data-analiseringsfase figureer. Metodes van data-insameling is bespreek en daar is ook 'n uiteensetting van die prosesse van data-analising, -interpretering en –verifiëring gegee. Die etiese oorwegings van die studie het ook aandag gekry. In die volgende hoofstuk sal die navorsingsbevindinge uiteengesit en bespreek word.

HOOFSTUK VYF

NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING

5.1 INLEIDING

Die navorsingsbevindings van die ondersoek na die demokratiese waardes, houdings en oortuigings van hoërskoolonderwysers in 'n dorp in die Wes-Kaapprovinsie word in hierdie hoofstuk uiteengesit. Hulle houdings teenoor inklusiewe onderwys en die verband tussen onderwysers se demokratiese waardes en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys soos in hierdie ondersoek gemanifesteer, word ook aangedui. Die uiteensetting word gedoen aan die hand van die twee vraelyste soos deur die deelnemers voltooi, die onderhoudsgegewens en die veldnota-inskrywings. Die bespreking van die navorsingsbevindings sal ook in hierdie hoofstuk afgehandel word.

5.2 NAVORSINGSBEVINDINGE

5.2.1 Die demokratiese waardes, houdings en oortuigings van die onderwysers

Hierdie gedeelte van die ondersoek is met behulp van die gestruktureerde onderhoude en die Onderwyser-Houdingskaal onderneem wat deur die onderwysers voltooi is maar wat tegelyk as onderhoudriglyn gedien het. Hierdie vraelys (soos reeds bespreek in hoofstuk 4) ondersoek onderwysers se demokratiese/outokratiese waardes, houdings en oortuigings soos dit in die skool en klaskamer manifesteer. Observasies is in veldnotas uiteengesit. Die resultate van hierdie gedeelte van die ondersoek word aan die hand van die volgende temas bespreek soos tydens die kwalitatiewe analise van die data geïdentifiseer:

- Die demokratiese onderwyser
- Die regte van die onderwyser
- Die regte van die leerder

- Gelyke vennootskap
- Aktiewe betrokkenheid van leerder by eie leerproses
- Skool- en klasreëls

(Sien tabel 4.2 in hierdie verband)

5.2.1.1 Die demokratiese onderwyser

Tydens die kwalitatiewe data-analise is die volgende kategorieë onder hierdie tema geïdentifiseer (sien tabel 4.2 in hierdie verband):

- Die gesag en mag van 'n onderwyser
- Menslike feilbaarheid

Die gesag en mag van 'n onderwyser

Ses van die agt deelnemers het tydens die individuele onderhoude beklemtoon dat die hedendaagse onderwyser se belangrikste eienskappe nie gesag en mag is nie. Hulle het aangedui dat daar wel 'n sekere mate van gesag aan hulle posisie gekoppel is, maar mag het vir hulle 'n sterk negatiewe konnotasie wat nie by 'n onderwyser van die een en twintigste eeu tuishoort nie. Die ses onderwysers beskou eienskappe van 'n demokratiese onderwyser as iemand met gesagskennis ten opsigte van sy vak, as een met mensekennis, as een wat gerig is op die ontwikkeling van die totale leerder, as een wat suksesvol met leerders kan kommunikeer en hulle behoeftes raaksien en wat dit nie nodig ag om sy wil op hulle af te dwing nie.

“Die gesag lê dus baie meer in 'n ooreenkoms, in 'n verstandhouding tussen jou en die kinders. Jy wil eintlik selfdisipline kweek en hiermee moet jy die kind se samewerking kry. Ja, ek dink die samelewing het té anders geword... die etos bly tog een van dat die kind ook 'n reg het.” (Deelnemer IV).

Die twee onderwysers met 'n meer outokratiese siening van die rol van die onderwyser het aangedui dat die gesagsposisie van die onderwyser wel die erkenning moet kry wat dit toekom. Een van die onderwysers het dit egter as volg gekwalifiseer:

"Op die ou end kom dit daarop neer dat jy gesag en mag moet kan hê, maar jy moet ook met mense kan werk. Ja, ek het uitgevind dat jy moet hou van kinders, en dan kom die ander dinge vanself" (Deelnemer V).

Menslike feilbaarheid

Insgelyks het dieselfde ses onderwysers as in bovermelde geval ook die onderwyser in sy menslike feilbaarheid blootgelê. Die onderwyser is nie altyd eerlik in sy optrede nie.

"Ons is almal menslik. Ons het baie reëls en goed wat ons moet toepas wat ons net so hard oortree. Ons is in baie opsigte nie eerlik met onself nie en die kinders weet dit." (Deelnemer III).

"Ek meen ons is ook maar mense. Ons probeer ook maar altyd net. Meneer en juffrou erken nie maklik dat hulle foute maak nie..." (Deelnemer VII).

Beide van die onderwysers wat in hierdie geval meer outokraties gerespondeer het, het gevoel dat onderwysers eerlik moet wees in hulle omgang met leerders, kollegas en ander. Hulle het hulle eie eerlikheid in die hantering van leerders nie betwyfel nie. Een onderwyser het aangedui dat,

"... die kinders, omdat hulle 'n oop kanaal het na die hoof, of onderhoof of ook na ons as graadhoofde waar hulle personeel mag bespreek, kry 'n mens tog dat hulle sê maar hulle is nie tevrede met 'n spesifieke onderwyser se optrede nie..." (Deelnemer II).

Sy sê egter uit lojaliteit teenoor haar mede-kollegas dat 'n onderwyser se eerlikheid, ten koste van die leerder se woord, nie in twyfel getrek moet word nie. Ten opsigte van hierdie onderwyser is in die veldnotas as volg aangeteken:

Sy is lojaal en het 'n sterk band met die ander onderwyspersoneel.
(Veldnota-inskrywing)

Verskeie van die onderwysers het aangedui dat nie alle onderwysers eerlik of eerbaar is nie. Een van die onderwysers het verkies om ten opsigte van hierdie stelling neutraal te bly, maar volgens hom gaan daar 'n klomp goed by onderwysers aan wat hulle minder eerbaar maak. Verskeie ander onderwysers het hierdie siening beaam.

5.2.1.2 Die regte van die onderwyser

Tydens die kwalitatiewe data-analise is die volgende kategorieë onder hierdie tema geïdentifiseer (sien tabel 4.2 in hierdie verband):

- Geslagsgelykheid
- Seksuele oriëntasie
- Die reg om kritiek uit te spreek

Geslagsgelykheid

Drie van die vyf manlike onderwysers het aangetoon dat mans meer suksesvol dissipline handhaaf as vroulike onderwysers. Die drie mans se mening kan in die volgende aanhaling saamgevat word:

“Ja, kom ek sê... dit lyk asof vroulike onderwysers swaarkry veral met die groter seuns en omdat mans baie keer 'n meer... ja... mans is groter en lyk sterker. Die manier wat hulle praat is, ek wil nie sê kragtiger nie... bulderend. Mans is meer geneig om die dissipline... ek wil nie sê strenger nie... dit gaan nie reg klink nie... maar hulle is geneig om te luister uit vrees as iets anders...” (Deelnemer VII)

Die twee manlike onderwysers wat 'n meer demokratiese siening van geslagsgelykheid in die onderwys het, het beide aangedui dat daar in hierdie opsig nie werklik te onderskei is tussen manlike en vroulike onderwysers nie. Een van die onderwysers, wie se vrou ook in die onderwys is, het vertel dat sy vrou, alhoewel fisies baie kleiner, sterker dissipline in haar klas handhaaf as hy. Die ander deelnemer het aangedui dat syns insiens respek vir ouderdom 'n meer deurslaggewende rol speel in die suksesvolle hantering van dissiplinêre

aangeleenthede. Hy het dit egter slegs by een geleentheid in sy skool beleef en dit kan daarom nie as 'n algemene waarneming hanteer word nie.

In teenstelling met die manlike deelnemers het die drie vroulike deelnemers aan hierdie studie baie sterk daaroor gevoel dat daar in hierdie opsig geensins te onderskei is tussen manlike en vroulike onderwysers nie.

"Nee, ek stem nie saam nie. My seun was in 'n seunskool en daar was manlike onderwysers wat geen dissipline kon handhaaf nie" (Deelnemer IV)

Seksuele oriëntasie

Sewe van die agt onderwysers het aangetoon dat homoseksuele persone welkom is in hulle onderskeie skole aangesien die persoon se seksuele voorkeur nie afbreuk hoef te doen aan sy of haar bekwaamheid as onderwyser nie. Nie een van die sewe onderwysers het egter nagelaat om te beklemtoon dat die verwelkoming van sodanige persoon op die personeel nie tot die nadeel van leerders mag wees nie. Leerders mag nie uitgebuit word nie. Hulle was dus bereid om die menswaardigheid en bekwaamheid van so 'n onderwyser te erken, maar nie ten koste van die veiligheid van die leerders nie. Twee van die onderwysers het erken dat daar nog baie vooroordeel in die gemeenskap en in skole is teenoor hierdie persone terwyl die wanpraktyke van heteroseksuele persone nie altyd blootgelê word nie.

"n Mens hoor soms in 'n gemengde skool van 'n mansonderwyser wat by 'n dogter betrokke raak. Die gemeenskap is in so 'n geval gewoonlik meer simpatiek" (Deelnemer IV).

Die enigste onderwyser met 'n meer outokratiese siening in hierdie verband, was die verteenwoordiger van 'n seunskool en het as volg gerespondeer:

"As 'n homoseksuele ou skoolhou, (nevermind) hoe goed hy sy vak kan aanbied, dit gaan 'n probleem wees. Hy verwar die leerders... Iemand wat homoseksueel is, verwar hulle 'n bietjie... en dit maak hulle ongemaklik, want hy lyk soos ek, maar hy is nie soos ek nie..." (Deelnemer III).

Uit die geledere van die deelnemende onderwysers het daar dus 'n stem ten gunste van die regte van die homoseksuele persoon uitgegaan. Die persone se regte tot 'n sinvolle beroepskeuse en –beoefening mag hulle nie ontnem word nie. Tog wil dit voorkom asof die regte van die leerders in hierdie verband nogtans voorrang geniet. Leerders mag nie deur onderwysers uitgebuit word nie. Die persepsie bestaan nog steeds dat homoseksuele persone potensieel gevaar vir leerders inhou en eerder leerders sal uitbuit as heteroseksuele persone.

Die reg om kritiek uit te spreek

Het onderwysers die reg om kritiek uit te spreek teen die skool waar hulle in diens is? Vier van die deelnemers het 'n meer outokratiese siening aangedui en het gevoel dat probleme lievers intern in die skool hanteer moet word. Hulle het beklemtoon dat jy 'n sekere lojaliteit aan jou werkgever verskuldig is. Die vier ander onderwysers, met 'n meer demokratiese siening, het beklemtoon dat konstruktiewe kritiek in belang van die skool is. Dit kan lei tot positiewe verandering en groei. Die een onderwyser uit 'n skool in 'n laer sosio-ekonomiese area het spesifiek groter deursigtigheid aan die kant van die skool bepleit ten einde ouer- en gemeenskapsdeelname aan die skool te bevorder. Hy was besonder bekommerd oor die gebrekkige ouerdeelname by sy skool. Hy skryf dit toe aan sommige ouers se lae vlakke van geletterdheid en ook aan die feit dat van die ouers probleme met hulle kinders ervaar en hoop dat die skool dit namens hulle kan oplos. Hulle skuif dus in 'n mate hulle verantwoordelikheid op die skool af.

Samevatting

Geslagsgelykheid in skole skep nog vir die meerderheid van onderwysers in hierdie studie probleme, terwyl sewe van die deelnemers kollegas die reg tot 'n persoonlike seksuele voorkeur gun. Dit mag hom of haar nie diskwalifiseer van 'n loopbaan in die onderwys nie, alhoewel leerders se regte op veiligheid en beskerming in skole voorop gestel word. Vyftig persent van die deelnemers het gevoel dat laer getrek moet word en dat kritiek teen die skool 'n interne aangeleentheid is. Slegs een

onderwyser het pertinent om groter deursigtigheid gepleit ter wille van ouer- en gemeenskapsdeelname aan en betrokkenheid by die skool.

5.2.1.3 Die regte van die leerder

Tydens die kwalitatiewe analise van die data is die volgende kategorieë onder hierdie temas geïdentifiseer (sien tabel 4.2 in hierdie verband):

- Die reg tot bevraagtekening
- Die reg om klasdeelname te weier
- Die reg op privaatheid
- Die etikettering van leerders op grond van voorkoms, vermoëns, sosio-ekonomiese klas, godsdiens, kultuur en ras.

Die reg tot bevraagtekening

Uit die navorsingsbevindinge het dit duidelik geblyk dat die deelnemers van mening is dat leerders die reg het om krities oor die kurrikulum te dink

"For instance; let us take, here is a book prescribed for a school and the book is totally about something far removed from the learner... to appreciate something that they are reading, it must be something in their context" (Deelnemer VI).

Leerders mag ook bevraagteken en 'n eie mening hê wat op 'n emosionele wyse verdedig mag word, maar dit moet nogtans op 'n konstruktiewe wyse geskied sonder om ander se menswaardigheid aan te tas of om die klas te ontwig. Die onderwyser moet in beheer bly.

"Ja, ek dink 'n ou wen en dis 'n ontsettende stryd" Mense vermy dit... vermy kritiek tussen leerders. Daai mooi ding wat 'n mens leer van voer 'n klasgesprek... jy moet dit vir hulle leer. Ek dink met ander woorde dat kritiek nie weggesteek moet word nie, dit moet leer hanteer word" (Deelnemer I)

"Ek dink nogal dis soms belangrik om te verskil. Ek doen baie debatvoering soos byvoorbeeld die siening van dogters oor aborsies en seuns oor aborsies....." (Deelnemer V).

"Solank die onderwyser nou net as 'n tipe fasiliteerder op die ou end optree, andersins kan dit op die ou end lelik raak" (Deelnemer VII).

"Ons vind toenemend in hierdie skool waar ons kinders kry uit verskillende sosio-ekonomiese agtergronde dat dit werklik tot almal se voordeel is dat dit openlik bespreek word. Ek het verlede jaar byvoorbeeld kinders gehad wat gekom het uit 'n bende-omgewing in Mitchellsplain. Hulle daaglikse ervarings was vir die ander kinders 'n verskriklike groot skok want hulle het gepraat daaroor" (Deelnemer IV).

"Well, we are all different people. Some get emotional, that depends on the person's make-up. To shoot the person down is wrong. We are all unique. We don't handle things the same way..." (Deelnemer VI).

Die reg om klasdeelname te weier

Vyf van die agt onderwysers het aangedui dat leerders wel die reg het om klasdeelname te weier alhoewel hulle in beginsel voel dat leerders aangemoedig moet word tot deelname aan klaskameraktiwiteite.

"I always try to encourage them that it is for their own good to participate. The fact that they are in the class means that whatever is done in class for education, he should take part in because they will end up knowing nothing" (Deelnemer V).

Die leerder wat klasdeelname weier moet egter nie onnodig blootgestel word nie. Die leerder kan eerder na klas of na skool privaat die geleentheid gegun word om sy of haar saak te stel. Die een onderwyser het vertel dat hy dit al beleef het dat 'n leerder in sy klas nie wou lees nie en by konfrontasie na die klas het dit uitgekom dat hy nie kán lees nie. Onderwysers voel egter dat daar nogtans struktuur in die klas moet wees sodat leerders kan weet wat onder normale omstandighede van hulle

verwag word. Die drie onderwysers met meer outokratiese sienings se response kan in die volgende aanhaling saamgevat word:

“Ek dink nie ‘n mens moet ‘n leerder toelaat om te sê ek wil nie deel wees nie. So een tot twee keer gebeur dit dat ‘n kind om ‘n sekere rede nie wil deelneem nie. Dis heeltemal anders. Dan kan die kind net ten minste verduidelik hoekom sy nie saamstem nie, maar om darem net te weier” (Deelnemer IV).

Die reg op privaatheid

Ses van die agt deelnemers het saamgestem dat leerders die reg het tot ‘n eie keuse ten opsigte van die bekendmaking van toets- en eksamenresultate.

“Nee, ons lewe in ‘n tyd van ontsettende regte. Ek sou liever sê, kom ons stel ‘n mikpunt en ons maak bekend wie het hulle mikpunte behaal, sodat die outjie wat 50% kry net so goed voel soos die outjie wat 90% kry. Ek sal nie toetsresultate misbruik nie” (Deelnemer I).

Die twee oorblywende deelnemers het ‘n meer outokratiese siening van hierdie aangeleentheid gehandhaaf en dit was binne onderhoudsverband duidelik dat hulle nog nie voorheen gekonfronteer is met die moontlikheid dat die openbare bekendmaking van toetsresultate die leerder se reg op privaatheid aantast nie.

“Ja, ek sal dit aankondig. Resultate word opgeplak of in die klas mondelings oorgedra... miskien is dit nie eers snaaks dat dit genoem word nie. ‘n Mens sal nooit kan agterkom hoe die swakker kind voel nie... Hulle praat gewoonlik nie. Hulle sê gewoonlik nie hoe hulle voel nie.” (Deelnemer VII)

Die etikettering van leerders op grond van voorkoms, vermoëns, sosio-ekonomiese klas, godsdiens, kultuur en ras

Negatiewe en skadelike houdings teenoor verskille in ons samelewing bly ‘n kritiese hindernis tot leer en ontwikkeling. Negatiewe houdings teenoor leerders manifesteer gewoonlik in die etikettering van leerders wat ook die aantasting van hulle regte

impliseer. Soms is hierdie etikette slegs die gevolg van negatiewe assosiasies tussen die leerder en die sisteem. In hierdie vraelys is veral gefokus op die etikettering van leerders op grond van voorkoms, vermoëns, sosio-ekonomiese klas, godsdiens, kultuur en ras.

- **Voorkoms**

Leerders het die reg op gelyke behandeling in die klaskamer en in die skool. Die deelnemers aan hierdie studie het eenparig aangedui dat die verwerping of aanvaarding van 'n leerder op grond van sy of haar voorkoms nie toelaatbaar is nie en ook nie onregverdig etikettering in hierdie verband nie.

- **Vermoëns**

Die demokratiese standpunt is dat leerders nie op grond van hulle vermoëns gemarginaliseer mag word nie. Sewe van die agt onderwysers in hierdie studie het hierdie mening onderskryf. Een van hulle het haar standpunt as volg verduidelik:

"For me as a teacher to be excellent in education is to bring out that student who's sitting there, not talking in my class, not saying a word. Then when you see them saying things in my class, then I can think I have done something. I have reached a child. I am not only concentrating on the bright ones. I think that is excellence." (Deelnemer VI).

Alhoewel die stelling in die vraelys wat hierdie siening verteenwoordig, as een van dié waarop deelnemers meer demokraties gereageer het, geïdentifiseer is, het onderwysers nogtans hier 'n dilemma aangevoer waarmee hulle moet handel en wat mooi saamgevat word in die volgende woorde van 'n deelnemer:

"So uitnemendheid is vir ons land, ja vir ons koerante, maar ek stem nie saam vanuit 'n onderwyser se oogpunt nie. Ons land, ons koerante gee erkenning vir presteerders. Skole wat erkenning kry, kry ook ander goeters, soos leerders, soos geld...." (Deelnemer I)

'n Volgende onderwyser het hierdie dilemma verder toegelig. Hy het aangevoer dat alle leerders gelyke aandag verdien en dat hy as onderwyser graag in gelyke mate op almal sou wou fokus, maar dat die skrande leerder tans voorkeur kry in die skool, aangesien dit belangrik is hoedanig die skool presteer, hoeveel A's die skool in die Senior Sertifikaat-eksamen kry. Een van die ander onderwysers het 'n behoefte uitgespreek dat onderwysers ook gemeet moet word aan die vaardighede wat hulle by leerders kweek. Hy is half verbitter omdat die akademiese prestasies van 'n skool soveel beklemtoon word en het sy misnoeë as volg te kenne gegee:

"Selfs die hoof het nou die dag vir ons gesê, as ons moontlik 'n A kan uithardloop, wie is die leerling? Een ding wat ons werklik nodig het, is baie "support" in die skool... en ondersteuningstrukture vir 'n benadeelde leerling... dit is op die oomblik nie daar nie. Ek het onlangs vir die skoolhoof genoem dat die struktuur van die skool van so 'n aard is dat ons nie by leerlinge uitkom nie" (Deelnemer V).

Verskeie van die onderwysers het genoem dat die grootte van die klasse van so 'n omvang is dat geïndividualiseerde onderrig ontmoedig word. Van die onderwysers het ook beklemtoon dat die werklik begaafde leerder ook in die huidige onderwysstelsel gevaar loop om benadeel te word.

"Die stelsel mik baie keer op die middel en nie op hulle wat kreatief is of op hulle wat 'n ding anders insien nie en soveel beter doen as die ander nie en dat ander op hulle jaloers is. Hulle kry swaar. Dit is 'n eensaame pad" (Deelnemer IV).

• Sosio-ekonomiese klas

Onderwysers was eenparig in hulle afkeur van die etikettering van leerders uit welgestelde gesinne as lui en minder bereid om hard te werk. Een onderwyser sê in hierdie verband:

"Jy kry ouens uit welgestelde huise wat werklik baie hard werk en jy kry ouens aan die ander punt van die skaal wat net so hard werk" (Deelnemer III).

Die onderwysers beklemtoon dat dit van die leerder se eie ingesteldheid afhang hoedanig hy of sy presteer en nie van die sosio-ekonomiese klas waarvan hy of sy deel vorm nie, alhoewel een onderwyser voel dat leerders uit welgestelde gesinne net soveel meer voorregte het.

“... is die stimulasie geweldig, want die nodige middele is daar. Welgestelde mense is dikwels ook die wat ‘n goeie geleerdheid het en hulle kan dan natuurlik ook sekere geleenthede vir kinders gee en baie keer goeie emosionele ervarings” (Deelnemer V).

• **Godsdiens**

Ses van die agt onderwysers het aangedui dat daar nie noodwendig ‘n direkte korrelasie is tussen leerders met ‘n godsdienstige agtergrond en hulle ordelikheid in die skool en klaskamer nie. Leerders uit sekulêre gesinne is dus nie volgens hulle noodwendig wanordelik nie.

Die twee onderwysers met ‘n meer outokratiese siening in hierdie verband, se mening word in die volgende aanhaling saamgevat:

“n Mens is half huiwerig om so te sê, maar dit is so. Dit is miskien omdat die kind ook al gedink het oor reg en verkeerd, maar ek sal nooit diskrimineer teenoor die ander kind nie.” (Deelnemer IV)

• **Kultuur en ras**

In hierdie geval gaan dit om die persepsie dat leerders uit benadeelde omgewings nie wiskunde en wetenskap kan doen nie. Hier het die houdings van die deelnemers gewissel van demokraties tot meer outokraties. Sommige van die onderwysers uit meer benadeelde skole het selfs met aggressie op die twee stellings gereageer wat hulle as stellings met ‘n politieke strekking beskou het. Ander onderwysers het aangedui dat dit wel die algemene persepsie is dat leerders uit benadeelde omgewings probleme met wiskunde en wetenskap ervaar en dat dit as sulks in sekere klaskamers manifesteer. Die deelnemende onderwysers was dit egter eens

dat hierdie fenomeen nie aan leerders se inherente onvermoëns toegeskryf moet word nie, maar dat swak onderrig in sekere skole leerders verhinder om maksimaal te presteer.

“As hulle hier aankom in st. 6 (graad 8) en hulle was in ‘n skool waar hulle nie behoorlik geleer is nie, is hulle agter en haal hulle nooit in nie. Hulle basis is net nie daar nie. Dit is sewe jaar en jou basiese vaardighede wat net nie vasgelê word nie. Voorskoolse jare is ook belangrik. As hulle van sub A (graad een) in die skool gesit word voor onderwysers opgelei is om behoorlik wiskunde te gee, is dit tot hulle voordeel. Ja, dis ‘n kwessie van vroeëkind-ontwikkeling en dan die laerskool se vaslegging... basiese vaardighede wat beklemtoon moet word” (Deelnemer IV)

5.2.1.4 Gelyke vennootskap

Tydens die kwalitatiewe analise van die data is die volgende kategorieë onder hierdie tema geïdentifiseer (sien tabel 4.2 in hierdie verband):

- Onderwyser en skoolhoof
- Onderwyser en leerder
 - Skoolreëls
 - Klaskamerkonflik
 - Die skoolkurrikulum
 - Die kies van klasleiers

Onderwyser en skoolhoof

Tydens die onderhoude met die agt onderwysers het hulle deurgaans beklemtoon dat hulle onderskeie skoolhoofde ‘n oopdeurbeleid handhaaf in soverre probleme direk met hom of haar bespreek kan word. Dit staan onderwysers ook vry om van die skoolhoof te verskil alhoewel een onderwyser aangedui het dat dit moontlik aangewese is om jou mening vir jouself te hou indien jy van die skoolhoof sou verskil. ‘n Ander onderwyser het verduidelik dat, alhoewel hulle skoolhoof toeganklik is, die skool op ‘n burokratiese wyse bestuur word. Hy skryf dit onder andere toe aan die druk om goeie matriekresultate te lewer.

"... alles gee die id e dat dit nie maklik verander nie en dit is maar soos dinge gedoen word. Ja, alle personeellede is onder drie adjunkhoofde ingedeel. Hy het veertien mense onder hom wat hy elke twee weke sien in 'n onderhoud. Ja, en hy rapporteer terug na die bestuur of andersins is die hoof se deur ook oop. Hy het 'n oopdeurbeleid. Ons het dus die skoolhoof, die drie adjunkhoofde en dan 'n vakhoof of 'n standerdhoof. As standerdhoof van die graad elf's het ek dan weer ses onderwysers onder my. Ons praat van ons adjunkhoof as ons bestuurder."
(Deelnemer III)

Vyf van die agt onderwysers het die skoolhoof outokraties in 'n sterk beheerposisie geplaas ten opsigte van die skikking van personeelverwante konflik.

"Gewoonlik is dit maar die voorsitter, wat in die geval die skoolhoof is, wat maar die gesprek lei.... In die meeste gevalle is dit maar die skoolhoof" (Deelnemer VII).

Die ander drie onderwysers het aangedui dat konflik liefse deur personeellede self hanteer en geskik moet word. Die skoolhoof kan as arbiter ingeroep word mits die konflik van 'n voortslepende aard is. Een onderwyser het sekere skoolhoofde se vermoens tot konflikbeslegting bevestig:

"My problem is what if the principal himself/herself do not have the skills to resolve conflict?" (Deelnemer VI).

Die prentjie wat hier geskets is, is een van skoolhoofde wat minder rigied en meer toeganklik is as in die verlede. Daar word egter aan die pos van skoolhoof nog sekere rolverwagtings gekoppel wat by implikasie die skoolhoof steeds in 'n sterk beheerposisie plaas. Uit bogenoemde bespreking is dit moeilik om af te lei of daar werklik sprake is van 'n gedeelde vennootskap en gedeelde leierskap. Wanneer 'n skool op 'n burokratiese wyse bestuur word, word buigsaamheid ook ingeboet soos wat die een onderwyser ook by implikasie aangedui het.

Onderwyser en leerder

• Skoolreëls

Vyf van die agt onderwysers het demokraties aangedui dat die vasstelling van skoolreëls gelyke inspraak van leerders en onderwysers behels.

“Ja, ek dink tog werklikwaar as jy ‘n skool wil hê wat geluk spel vir leerders, moet jy en die leerders saam die reëls opstel. Dit is nie altyd so nie, dit is ook nie in ons skool so nie, maar dit is besig om in ons skool so te word. Dit hang baie af van die leiding in jou skool en of almal die etos deel. Ek dink dit sal groter selfbeheersing by leerders kweek as ons minder te praat het. Ek voel nogal sterk daaroor” (Deelnemer IV).

Die drie onderwysers met ‘n meer outokratiese siening het gevoel dat skoolreëls oorwegend deur onderwysers opgestel moet word. In die drie skole waar die onderwysers betrokke was, word skoolreëls slegs deur onderwysers opgestel met geen leerderinspraak nie.

“Maar ek moet darem vir u sê, ons... die onderwysers het die reëls opgestel en die leerders was nie daarby betrokke nie” (Deelnemer VII)

• Klaskamerkonflik

Ses van die agt onderwysers het op sterk outokratiese wyse die hantering van klaskamerkonflik die verantwoordelikheid van die onderwyser gemaak. Hierdie onderwyser was oortuig dat die hantering van klaskamerkonflik die verantwoordelikheid van ‘n goeie onderwyser was.

“Dit kom elke dag voor en die beste manier is tog maar om dit liefs op te los afhangende van die tipe konflik wat voorkom” (Deelnemer VII).

Die ander twee onderwysers het gevoel dat as leerders ook 'n inspraak het, hulle die oplossing makliker aanvaar en hulle eie maak.

- **Die skoolkurrikulum**

Die onderwysers het eenparig aangedui dat die bepaling van die skoolkurrikulum hulle verantwoordelikheid is en ook dié van die Departement van Onderwys. Dit dui dus op 'n meer outokratiese siening van hoe die skoolkurrikulum bepaal moet word. Onderwysers het aangedui dat die Departement van Onderwys 'n kernsillabus voorsien en dan sien die onderwysers toe dat dit lyf gegee word. Van die onderwysers het tog gevoel dat leerders 'n bydrae mag maak, maar dat dit in die laaste instansie hulle eie verantwoordelikheid is.

"No, children can not deal with the curriculum. They do not have the know-how"
(Deelnemer VI).

- **Die kies van klasleiers**

Sewe van die onderwysers het beklemtoon dat die aanwys van klasleiers aan die leerders oorgelaat moet word. Die algemene gevoel was dat leerders tot die praktyk van die suksesvolle verkiesing van leiers opgevoed moet word. Werkswinkels kan byvoorbeeld in dié verband aangebied word. Dit kan ook as voorbereiding dien vir hulle volwasse lewe wanneer van hulle verwag sal word om hulle demokratiese reg uit te oefen om leiers van hulle keuse aan te wys. Die een onderwyser wat verkies het dat klasleiers deur onderwysers aangewys word, het sy siening verdedig deur te verduidelik dat daar "ligmanne" en "stoutmanne" is. Die "stoutmanne" stem gewoonlik die "ligmanne" uit. Om dit te voorkom, het die onderwyser 'n sentrale rol te speel (Deelnemer VII).

5.2.1.5 Aktiewe betrokkenheid van leerders by eie leerproses

Tydens die kwalitatiewe analise van die data is die volgende kategorieë onder hierdie tema geïdentifiseer (sien tabel 4.2 in hierdie verband):

- Lesaanbieding
- Sirkelplasing
- Selfekspressie
- Koöperatiewe leer
- Interpersoonlike kommunikasievaardighede
- Selfassessering

Lesaanbieding

Sewe van die deelnemende onderwysers het aangedui dat hulle leerders in hulle klasse toelaat om gedeeltes van lesse voor te berei en aan te bied en beskou dit as 'n sinvolle praktyk.

"Ek verskil daarmee. En dink leerlinge kan goeie lesse gee. Ek het lankal begin... ek laat hulle iets navors en vir die klas kom lewer. En dit werk nogal oulik. Ek leer nogal baie by die kinders ook." (Deelnemer V).

"It will give the children a chance to learn. We are having OBE (uitkomsgebaseerde onderwys) today. The time of writing everything on the board is gone. They must read and do their own research and sharing with others, so this... Teachers should be facilitators in class" (Deelnemer VI).

Die enigste onderwyser wat hom nie ten gunste van sodanige praktyk uitgespreek het nie, het as volg gerespondeer:

"Dit sal darem sleg wees as die leerder inhoud oordra en die onderwyser is in die klas" (Deelnemer VII).

Sirkelplasing

Sewe onderwysers was ten gunste van sirkelplasing as vernuwende onderrigstrategie, maar beklemtoon dat klasse te groot is en klaskamers te klein om werklik hieraan reg te laat geskied.

"Dis 'n wonderlike ding, maar as jou klas effens groot is, dan eet dit jou op. Jy soek leerlinginteraksie, maar dit gee jou nagmerries. By seniors werk dit heerlik... by juniors sukkel jy jou lam. Maar sulke... dit wat jy daar uitkry is meer werd as jou nagmerries" (Deelnemer I).

'n Ander onderwyser wat ten gunste van sirkelplasing was, het sy respons as volg gekwalifiseer:

"Ek sal dit nie afraai nie, maar ek dink ons kinders is nie hiervoor gereed nie. Ons is nog altyd onderwyser voor... hmmm... ek sal dit nie afraai nie, maar dan moet 'n mens goeie beheer hê en 'n manier hoe 'n mens dit gaan hanteer" (Deelnemer VII).

Onderwysers is dus bereid om sirkelplasing te probeer, maar voer verskeie redes aan hoekom dit tans nie standaardpraktyk in klasse is nie. Die onderwyser wat nie ten gunste van sirkelplasing was nie, het as volg gerespondeer:

"... dit raak so moeilik vir onderwysers om kinders se aandag te hou. Ons werk met vars nuus elke dag en jy kry die inligting op elke denkbare plek en nog steeds het jy nie almal se aandag nie. As hulle dan nog almal in die oë moet kyk..." (Deelnemer III).

Selfekspresie

Onderwysers het eenparig aangedui dat hulle ten gunste van selfekspresie in die klaskamer is. Binne onderhoudsverband is sekere hindernisse egter uitgelig.

"Maar ek weet nie of jy nou 'n groot hoeveelheid tyd in jou klaskamer daaraan moet afstaan nie, want jy het ook sekere ander goed wat jy moet doen" (Deelnemer II).

"Dis 'n wonderlike ideaal maar as jou klas klein genoeg is, ja, is dit 'n 'smart' idêe. Dis 'n 'magic' ding daai. Ja, ja, ek stem saam... ek stem sterk saam.... En dis my verantwoordelikheid om 'n oplossing daarvoor te kry" (Deelnemer I).

"Okay, ek sien nie 'n probleem daarmee nie. Vir my is dit altyd... solank daar net orde is" (Deelnemer VII).

Te min tyd, die grootte van die klasse en potensiele wanorde in die klaskamer is dus as moontlik hindernisse tot selfekspresie in die klaskamer aangevoer.

Koöperatiewe leer

Al agt die deelnemers het hulle ten gunste van koöperatiewe leer en ander vernuwende onderrigstrategieë uitgespreek. Deelnemers het binne onderhoudsverband egter telkens hulle response gekwalifiseer en is die indruk verkry dat hierdie strategieë nie werklik in die praktyk geïmplementeer word nie.

"Ek dink nie dit lei tot ondoeltreffende gebruik van tyd nie, maar dit is moeilik om gedoen te kry. Dit kan aanleiding gee tot dissiplinêre probleme" (Deelnemer III).

"Al wat ek wil sê, my ervaring met 'n baie swak klas... akademies, as hulle sukkel, is gewoonlik so dat hulle beter leer as jy meer rigting gee. Ek stem saam dat jy allerlei nuwe strategieë moet gebruik. Die oomblik wat jou klas stadiger is, moet jy oppas" (Deelnemer IV).

"Baie keer sit 'n mens met 'n sillabus van veral graad 12's wat partykeer so groot is en 'n mens druk om deur die jaar te kom. 'n Mens kom vinniger deur die werk met die onderwyser wat verduidelik.... Daar is miskien leerlinge wat miskien meer sal gedy in koöperatiewe leer en in nuwe metodes, so ek wil nie sê 'n mens moet dit heeltemal vermy nie, verstaan, maar dit is baie tydrowend" (Deelnemer VII).

Oor die algemeen blyk dit dat die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, vertrou is met nuwe onderrigstrategieë, maar dat hulle verskeie teenargumente aanvoer. Dit wil voorkom asof die lesing as onderrigmetode steeds die gereeldste gebruik word.

Interpersoonlike kommunikasievaardighede

Sewe uit die agt onderwysers was ten gunste van die ontwikkeling van leerders se interpersoonlike kommunikasievaardighede binne klasverband.

"Dit is nogal 'n belangrike ding nou met die nuwe stelsel (uitkomsgebaseerde onderwys) waarin 'n mens vaardighede van kinders wil ontwikkel en kommunikasievaardighede word hierby ingesluit. Die ou sisteem het te veel klem gelê op die akademiese inprop van feite en miskien daar nagelaat. So dit behoort in die klas onderrig te word" (Deelnemer VII).

Een onderwyser het egter gewaarsku dat die bevordering van akademiese voortreflikheid nie nagelaat moet word nie.

"... ek stem saam hiermee dat dit eintlik verskriklik belangrik is. Vir die lewe is dit baie belangrik, maar ook hier het ek 'n vraagteken by, want jy moet oppas vir die kinders wat intellektueel presteer dat jy hulle genoeg ruimte gee vir intellektuele prestasie" (Deelnemer IV).

Selfassessering

Al die deelnemers was vertrouwd met die beginsel van selfassessering, maar slegs een onderwyser implementeer dit in sy klaskamer.

"Ek doen selfassessering... dat hulle eers hulle eie werk merk en dan mekaar s'n... dan doen ek dit ook en dan gee ek dit vir hulle, al drie punte. As dit totaal van mekaar verskil, sal ons moet kyk hoekom dit die geval is. Hulle is geweldig krities op mekaar en ook op hulleself. Hulle gee laer punte as wat ek sou gee. Dit leer hulle ook om sinvol krities te wees. So daar is definitief meriete in selfassessering" (Deelnemer III).

Twee van die onderwysers was heeltemal gekant teen die gebruik van selfassessering in die klaskamer. Een van hulle het gesê dat sy daarvan bewus is dat haar reaksie outyds is, maar vanuit haar ervaring het sy gevind dat leerders

hopeloos is met selfassessering omdat hulle nie die ryphed daartoe het nie. 'n Ander deelnemer wat ten gunste van selfassessering was, het aangedui dat leerders die beginsel van selfassessering aangeleer moet word.

"Hulle het nie 'n 'clue' nie. Op hierdie stadium is dit nie vir ons lekker toepaslik nie, omdat leerders rêrig nie die 'know-how' het nie" (Deelnemer I).

'n Onderwyser met 'n gunstige respons het aangevoer dat 'n klas van 45 tot 50 soos hy gereeld moet hanteer, te groot is om selfassessering as onderrigtegniek suksesvol te implementeer.

"Ek sou dit verander wou hê. Ek kan eintlik beter werk met 'n kleiner groep. Ek voel die dinge wat ek graag wil doen, kan ek nie eintlik doen in so 'n groot klas nie. Jy kan goeie lesings gee vir groot klasse, maar dit is juis interaksie en vaardighede wat 'n mens soek" (Deelnemer V).

Ten opsigte van bogenoemde onderwyser is in die veldnotas aangeteken dat hy gedurende 2000 'n gasonderwyser in Denver in die VSA was en dat dit vir hom 'n absoluut verrykende ervaring was.

Hy is net verwonderd oor die 15 leerders wat hulle per klas het in vergelyking met hulle eie skool wat selfs 45 en meer leerders in 'n klas het. Hy is nogal opstandig hieroor en sou verkies om met 'n kleiner groepie leerders per klas te werk wat hom sou toelaat om te individualiseer. (Veldnota-inskrywing)

5.2.1.6 Skool- en klasreëls

Tydens die kwalitatiewe analise van die data is nie afsonderlike kategorieë onder hierdie tema geïdentifiseer nie (sien 4.2 in hierdie verband). Die tema word as 'n geheel bespreek ter wille van 'n meer samehangende beeld van die deelnemers se sienings in hierdie verband.

Ten opsigte van skool- en klasreëls het die deelnemers aan hierdie studie konsensus. Reëls moet duidelik geformuleer word en konsekwent in die skool en

klaskamer deurgevoer word. Soos reeds vroeër bespreek, kan hierdie reëls in samewerking met die leerders vasgestel word, alhoewel dit nie praktyk is in alle skole nie.

"It is not good if a child sits in the toilet to smoke and come to my class late. No, there must be rules. We must learn to follow rules if you want everything to work" (Deelnemer VI).

Leerders moet ook leer om aan onderwysers se voorskrifte te voldoen omdat hulle in die proses moet leer om gesagsfigure te respekteer, wat hulle ook na skool in die beoefening van 'n beroep en in die groter gemeenskap en samelewing sal moet doen. Gesagsaanvaarding lei tot 'n ordelike gemeenskap. Laasgenoemde is vir hierdie groep onderwysers baie belangrik.

"... ek dink die lewe buite die skool het bepaalde voorskrifte wat jy moet leer om na te kom. Daar is wel maniere om te verander waarmee jy nie saamstem nie, maar meestal moet jy maar aanvaar en... waar hy gaan werk eendag gaan ook voorskrifte wees" (Deelnemer III).

"... maar om 'n gemeenskap sinvol te laat hardloop, moet jy, moet jy....." (Deelnemer I).

Twee onderwysers het saamgestem dat leerders onderwysers moet leer respekteer, maar het bevraagteken of alle onderwysers wel sodanige respek waardig is.

"Die leerlinge voel soms hulle word benadeel deur die onderwysers se optrede. Nou verwag jy kinders moet 'n onderwyser respekteer net omdat hy 'n volwassene is. Ons het baie probleme" (Deelnemer V).

"They say respect begets respect. It depends what kind of an adult they are talking about" (Deelnemer VI).

Die deelnemende onderwysers het ook eenparig aangedui dat leerders nie sonder formele toestemming van die onderwyser die klaskamer mag verlaat nie.

"... gaan dit maar om basiese goeie maniere.... Jy staan nie op uit 'n ou se geselskap en loop uit nie. 'n Ou groet voordat jy loop. So ek verskil sterk daarmee" (Deelnemer I).

"... maar dis 'n kwessie van respek" (Deelnemer IV).

"Ek dink dit kan heeltemal in chaos ontaard" (Deelnemer II).

Op die vraag of orde, reëls en regulasies dan nie kreatiwiteit en oorspronklikheid demp nie, was daar uiteenlopende response. Oor die algemeen is gemeen dat kreatiwiteit en oorspronklikheid nie binne wanorde uitgeleef kan word nie.

"As jy wanorde het, dan druk jy kreatiwiteit dood... jou oorspronklikheid baie keer dood." (Deelnemer I).

"Madam, as iemand enigsins kreatief is, dan gee ek hom 'n handeklap. Daar moet orde en reëls wees, maar in die orde en reëls moet ook 'n plek wees vir kreatiwiteit" (Deelnemer VIII).

Maar as leerders dan moet leer om gehoorsaam te wees aan reëls en regulasies en ook voorskrifte, hoe gaan hulle leer om hulle skielike "vryheid" na skoolverlating te bestuur? Op hierdie geïmpliseerde vraag het die deelnemende onderwysers interessante response gelever. In essensie kom dit daarop neer dat die leerder struktuur nodig het waarbinne hy sy vryheid kan bestuur. Té veel vryheid laat die leerder sonder 'n raamwerk en riglyne en dit is nie aanvaarbaar vir die deelnemers nie. Vryheid bring ook verantwoordelikhede mee waartoe die meeste leerders nog nie opgewasse is nie.

"Vryheid word egter nie dieselfde deur almal hanteer nie. Dan sit ons eventueel met 'n klomp probleme. Jy moet nie net vry wees om te eis nie. As jy jou vryheid kan gebruik om selfwerkzaam te wees, hard te werk en jou alles vir iets te gee, sukses of 'n ding, dan stem ek saam met vryheid" (Deelnemer V).

“Veral die graad 11’s en 12’s wil self besluite neem oor bv. klasbywoning, maar hulle wil nie die verantwoordelikheid neem vir hulle eie keuses en gedrag nie. Dit help nie, daar moet riglyne wees. Om daardie goed terug te kry by hom, om hom onder beheer te hou, het jy niks meer in jou hand nie (dit sinspeel op die afskaffing van lyfstraf). Dit veroorsaak geweldige konflik. Kinders moet inspraak hê en daarmee saam moet daar bepaalde reëls wees, sinvolle reëls wat deur albei partye opgestel is en beide partye mee tevrede is en daar moet ook sinvolle straf wees uit die aard van die saak” (Deelnemer III).

Die deelnemende onderwysers handhaaf dus sterk outokratiese sienings van die toepassing van reëls en regulasies in die skool en klaskamer, maar beskou dit as opvoeding tot die suksesvolle hantering van verantwoordelikhede en as teenvoeter vir wanorde in die gemeenskap en samelewing.

5.2.2 Onderwysers se houding teenoor inklusiewe onderwys

Hierdie gedeelte van die ondersoek is met behulp van gestruktureerde onderhoude en die Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal onderneem wat deur onderwysers voltooi is, maar wat tegelyk as onderhoudriglyn gedien het. Observasies is in veldnotas uiteengesit. Daar is besluit om die bevindinge van hierdie vraelys te bespreek in terme van die vier interne konsekwente faktore soos deur Berryman *et al* (1980) in sy eerste validasiestudie geïdentifiseer is. Die resultate sal dus aan die hand van die volgende temas bespreek word:

- Inklusiewe onderwys in die algemeen
- Leerbekwaamheid
- Ernstige gestremdhede
- Sosiale gedrag

Die temas met hulle onderskeie geïdentifiseerde kategorieë is in tabel 4.3 uiteengesit.

5.2.2.1 Inklusiewe onderwys in die algemeen

Tydens die kwalitatiewe analise van die data is die volgende kategorieë onder hierdie tema geïdentifiseer (sien tabel 4.3 in hierdie verband).

- Die filosofiese basis van inklusiewe onderwys
- Die implementering van inklusiewe onderwys
- Leerders met 'n intellektuele gestremdheid/leerprobleme

Die filosofiese basis van inklusiewe onderwys

Wat hier in besonder opgeval het, is dat die meerderheid van die deelnemende onderwysers nie kennis van inklusiewe onderwys as nuwe onderwysinisiatief gedra het nie. Eers nadat die definisie van inklusiewe onderwys met die deelnemers binne onderhoudsverband deurgewerk is, kon elke stelling in die vraelys aandag geniet. Tydens die kwalitatiewe analise van data is bevind dat ses van die agt onderwysers hulle ten gunste van inklusiewe onderwys in die algemeen uitgedruk het en gevoel het dat elke leerder die reg van toegang tot die hoofstroomklaskamer het. 'n Deelnemende onderwyser wat hom ten gunste van inklusiewe onderwys uitgespreek het, het sy standpunt as volg verdedig:

“Dis nie reg om kinders uit die samelewing te onttrek nie, want die samelewing moet hulle leer hanteer en hulle moet die samelewing leer hanteer. Dis 'n werkbare 'smart' ding. Ons witmense skuif gestremdes uit die gemeenskap uit. Ons kinders sien nie gestremdes nie. Jy kan nie die ouens in isolasie grootmaak nie” (Deelnemer 1).

Een van die onderwysers wat nie ten gunste van inklusiewe onderwys was nie, het haar mening as volg verwoord:

“Jy kan seker nie die kind die reg ontsê nie. Jy moet op die ou end egter kyk na die kind se volle ontwikkeling. Die skool het nie 'n spesiale klas nie en die kind sal altyd laaste in die klas staan. Dit sal skadelik wees vir die kind se selfbeeld. Die kind moet

êrens wees waar sy haar volle potensiaal volledig kan realiseer en dit is nie by ons nie. Die pas van die skool is te vinnig" (Deelnemer IV).

'n Verdere aanhaling beklemtoon die omvattendheid en kompleksiteit van die onderwyser se taak soos dit tans in skole ondervind word en beskou inklusiewe onderwys as 'n verdere kompliserende faktor.

"Ek dink eerlik 'n mens moet realisties wees, want om die kind sy regte te kan gee, kan beteken dat die onderwyser in die proses 'n senuwee-ineenstorting kry. Die druk op onderwysers is verskriklik groot. Die eise word te hoog. Jy het kinders met kulturele verskille en sosio-ekonomiese verskille in een klas. Ek weet nie hoe in Suid-Afrika nie" (Deelnemer IV).

Volgens die veldnota-inskrywings ten opsigte van die onderwyser wat pas aan die woord was, is as volg vermeld:

Sy is duidelik 'n konsensieuse onderwyser wat haarself deeglik vir elke les voorberei en ingestel is op die behoeftes van die leerders in die klaskamer en skool (Veldnota-inskrywing).

Dit wil dus voorkom asof hierdie onderwyser probleme met inklusiewe onderwys voorsien juis omdat sy so konsensieus is en graag haar beste vir elke leerder wil lewer. 'n Ander onderwyser het die sentiment van bovermelde onderwyser ondersteun deur te beklemtoon dat die implementering van inklusiewe onderwys dieselfde pad kan loop as die implementering van die nuwe uitkomsgebaseerde skoolkurrikulum wat volgens hom deur die onderwysowerhede op die onderwyser afgedwing is. Hy voel dat die onderwysers benadeel word. Al hoe meer word op hulle gelaai en daar word nie na hulle omgesien nie. Hy ervaar dat voordele van die onderwyser weggeneem word terwyl die beroepseise net groter word (Deelnemer VIII).

Telkens as onderwysers hulle ten gunste van inklusiewe onderwys uitgespreek het, is verskeie voorwaardes tot die suksesvolle implementering van dié onderwysinisiatief egter gestel. Dit kan as volg bespreek word:

- Onderwysers het 'n behoefte aan geskikte en voldoende indiensopleiding uitgespreek. Een onderwyser het in hierdie verband gesê:

"Jy moet 'n studie maak van hierdie leerlinge om hulle te verstaan. Jy kan lekker werk, maar as jy nie verstaan nie, dan kan jy ook nie doen nie" (Deelnemer VIII).

'n Sterk en geïntegreerde ondersteuningstruktuur vir beide onderwysers en leerders is as voorwaarde gestel. 'n Onderwyser wat gunstig teenoor inklusiewe onderwys gereageer het, het in hierdie verband gereflekteer:

"Die nodige ondersteuning was nie daar nie. Ek weet nie of ons dit in Suid-Afrika het nie en of ons dit ooit sal hê nie, want dit kos geld. Ons is ver van gereed hiervoor. Aan die ander kant, hoe gouer ons in die diep waters gegooi word..." (Deelnemer I).

'n Ander onderwyser het hom ook baie sterk oor die behoefte aan opleiding en ondersteuning van onderwysers uitgespreek.

"Opleiding en dan baie ondersteuning van die staat se kant. Hulle het so baie idees en goed, maar ondersteuningsdienste... wie kontak 'n mens as dit gebeur? Wie roep 'n mens in om jou iets te kom verduidelik? 'n Mens moet rêrig 'struggle' om by daai goed uit te kom" (Deelnemer VII).

- Die suksesvolle akkommodering van leerders in die hoofstroom hang ook af van die aard en graad van die gestremdheid.

"Dit hang tot 'n groot mate af van die struikelblok" (Deelnemer III).

"Ek gaan nou hier verskil, want daar is gestremdhede wat gedy in 'n ander opset" (Deelnemer IV).

"Andersins is daar ook kinders wat regtig beter in 'n klein groepie aangaan as in die hoofstroom" (Deelnemer II).

- Voldoende fasiliteite en die nodige hulpmiddels moet voorsien word.

“Ek onderrig wel seker eerstewêreld-mense, maar nie met eerstewêreld-fasiliteite nie” (Deelnemer I).

- Daar is ook voorwaardelik beklemtoon dat in nuwe onderwysinisiatiewe soos inklusiewe onderwys wat die skool en klaskamer direk raak, onderwysers vooraf geken moet word. Nuwe inisiatiewe moet nie net sonder onderwyserinspraak van bo af afgedwing word nie. Die begrip van besluitnemers word as belangrik beskou.
- Kleiner klasse as voorwaarde vir die implementering van inklusiewe onderwys is 'n refrein wat dwarsdeur die meeste onderhoude herhaal is.

“Nee, dis nie prakties uitvoerbaar nie. Daar is al klaar probleme met hoër graad en standaard graad in dieselfde klas en die klasse is net te groot. Ons het te veel ekstreme, ons sukkel al klaar met basiese goed. Die kinders wat verloor, is dié wat op die ekstreme beweeg” (Deelnemer IV).

- By meer as een geleentheid is ook beklemtoon dat die huidige skool- en klassistiese sal moet verander om inklusiewe onderwys enigsins uitvoerbaarheid te verleen.

Die implementering van inklusiewe onderwys

Wanneer die deelnemende onderwysers met die filosofiese rasionaal van inklusiewe onderwys gekonfronteer is, is die meeste ten gunste van hierdie onderwysinisiatief, maar sodra die praktyk van inklusiewe onderwys aan die klaskamerdeur kom klop, word dit problematies. Slegs vier van die deelnemers was bereid om leerders wat begaafd, “normaal” en verstandelik gestremd is in een klaskamer te akkommodeer. Onderwysers wat hulle bereid verklaar het om alle leerders in een klaskamer te verwelkom, het gevoel dat uitkomsgebaseerde onderwys as kurrikuluminisiatief 'n struktuur skep waarbinne inklusiewe onderwys 'n plek kan kry.

"I agree. With what we learn now we must be able to do it. I can because these will also be peer teaching. Children learn from children" (Deelnemer VI).

"Dan sal die begaafde ou leer om die gestremde een te help. 'n Mens sal so werk" (Deelnemer V).

Die volgende aanhaling vat die argumente van die wat nie ten gunste van inklusiewe onderwys in die praktyk is nie, netjies saam.

"Ek is net bekommerd, want dan in een klas het ons Engels, Afrikaans, hoërgraad en standaardgraad en 'n skrande ou en 'n relatief stadige ou. Dit is al klaar 'n probleem in die klas. Om dit te bestuur is al klaar 'n voltydse werk en as daar dan nog 'n verdere variasie gaan bykom soos iemand met 'n ander behoefte.... Die ou met 'n IK van 100 en 110 sukkel al klaar in die klas. Wat nou van 'n ou met 'n IK van 69 en 70 ook nog by. Ons is nie naastenby daarvoor gereed nie, nie in die minste nie" (Deelnemer III).

Vier van die agt onderwysers het ook die begaafde kind as 'n probleem in die klaskamer geïdentifiseer. Hulle het saamgestem dat die begaafde kind net so afgeskeep word soos die ander leerders met spesiale behoeftes en dat hulle ook nie opgelei is om hierdie kind suksesvol in die hoofstroomklaskamer te kan akkommodeer nie. Een onderwyser het dit as volg verduidelik:

"Die begaafde kind raak tot 'n mate lui en ons aanvaar dit later so. Die stelsel hou hom so half stadiger as wat hy is en hy is tevrede, want hy hoef nie so hard te werk nie. Daar is geen uitdaging vir hom nie" (Deelnemer III).

Leerders met 'n intellektuele gestremdheid/leerprobleme

Slegs vier van die deelnemers sien kans vir leerders met 'n intellektuele gestremdheid in die hoofstroomklaskamer terwyl sewe van die agt onderwysers voel dat leerders met leerprobleme in die hoofstroom onderrig kan word. Die een onderwyser wat neutraal wou staan tot laasgenoemde stelling het gevoel dat klaskamers in haar skool tans oorlaai is met leerders met emosionele probleme.

"Hierdie probleme is aan die toeneem en as jy hierdie kinders en ook dié met leerprobleme in een klas het, dan vat dit werklik aan die onderwysers. Jou klasse moet verklein en as jy dit wil sê, moet jy dit dwarsdeur die land doen" (Deelnemer IV).

Ander onderwysers het bevestig dat leerders met leerprobleme reeds in die hoërskool onderrig ontvang. Dit is interessant dat die vier onderwysers wat teen inklusiewe onderwys vir leerders met 'n intellektuele gestremdheid gekant is, deurgaans aan skole in hoër sosio-ekonomiese gemeenskappe verbonde is. Hierdie leerders is histories en tans ook nog uit die betrokke hoofstroomskole verwyder om in goed toegeruste spesiale skole onderrig te ontvang. Onderwysers van dié vier skole het aangevoer dat die huidige sisteem in die hoofstroomskole nie ontvanklik vir hierdie leerders is nie. Veral die groot klasse is as 'n struikelblok aangevoer. Hierdie onderwysers se response word in 'n groot mate in die volgende aanhaling saamgevat:

"Jy sien in uitkomsgebaseerde onderwys word weggedoen met jare. Jy werk op voltooide take en die leerders se eie tempo. As uitkomst teen eie tyd en tempo bereik moet word, is dit nie 'n probleem nie, maar in die huidige sisteem beteken dit dat die ou gaandeweg al hoe meer agter raak en teen die einde van die jaar het hy nie genoeg gevorder om oor te gaan na die volgende jaar nie. Dan moet hy teruggehou word en weer van voor begin. Met die huidige realiteit verskil ek. Binne dié sisteem gaan hulle benadeel word" (Deelnemer I).

Onderwysers verbonde aan skole in die laer sosio-ekonomiese gebiede het erken dat hulle wel leerders met 'n intellektuele gestremdheid in hulle skole het.

"Ek dink daar is baie in ons skool (lag). Hulle bly in die gewone klaskamers. Dis nou seker net in uitsonderlike gevalle wat jy uitplaas of miskien waar mense dit natuurlik weer kan bekostig, né" (Deelnemer VII).

"Van hierdie leerders het ons baie. Onderwysers kla gedurig. Baie keer weet die ouers nie eens dat hulle kinders intellektueel gestremd is nie. Baie keer hou ons die

kind vir 'n jaar in die skool weens 'n simpatieke houding teenoor die gemeenskap. Daarna word die ouers gevra om na die kind te kyk" (Deelnemer V).

5.2.2.2 Leerbekwaamheid

Tydens die kwalitatiewe analise van die data is die volgende kategorieë onder hierdie tema geïdentifiseer (sien tabel 4.3 in hierdie verband).

- Leerders met matige sensoriese gestremdhede
- Leerders met spraakprobleme
- Leerders met organies/mediese probleme

Leerders met matige sensoriese gestremdhede

Beide in die geval van leerders wat visueel gestremd is, maar gewone skrif kan lees, en leerders wat gehoorgestremd is maar nie doof nie, het deelnemende onderwysers aangedui dat hierdie leerders welkom is in die hoofstroomklaskamer. Ten opsigte van hierdie leerders het onderwysers ook aangedui dat hulle reeds suksesvol in hulle onderskeie skole en klaskamers geakkommodeer word. Een onderwyser het in hierdie verband as volg gerapporteer:

"Ons het tans 'n leerling wat gehoorgestremd is in ons skool. Hy het 'n foontjie en die onderwyser kry 'n mikrofoontjie wat hy aan sy das vassit. Hy kan ook liplees. Hy moet dus so in die klas sit dat hy jou lippe kan sien. Dit pla niemand nie. Jy kom dit nie eers agter nie" (Deelnemer III).

Leerders met matige sensoriese gestremdhede is dus welkom in die hoofstroomklaskamer mits hulle geskikte aparate het om hulle te ondersteun aangesien hulle dan nie noemenswaardige eise aan onderwysers stel nie.

Leerders met spraakprobleme

Al die deelnemende onderwysers was ten gunste van die akkommodering van leerders wat hinkel in hoofstroomskole. Hulle het net beklemtoon dat hierdie

leerders sensitief hanteer moet word ten einde hulle enige verleentheid te bespaar. Ook ten opsigte van leerders met ander spraakprobleme was die respons gunstig alhoewel een van die onderwysers haar positiewe reaksie wou kwalifiseer.

"Weet jy, ek gaan hier saamstem, meer ek gaan 'n vraagteken sit, want ek het so enetjie in my klas en jy maak nie kop of stert uit van wat sy sê nie weens een of ander spraakgebrek. Dit is 'n swart leerling en hulle het niks geld nie. Sy is baie, baie swak. Die kinders raak geweldig geïrriteerd met haar. Ons skoolvoorigter het baie, baie moeite gedoen met haar" (Deelnemer IV)..

Die sensitiewe hantering van hierdie leerders is ook beklemtoon.

"Ja, vir hom gaan jy met 'n mooi tegniek benader. Jy gaan nie sommer vir hom vra om in die klas op te staan nie" (Deelnemer VIII).

Leerders met organies/mediese probleme

Ten opsigte van leerders wat fisiek gestremd is, beide dié wat in rolstoele is en die wat daarsonder kan regkom, was die onderwysers se response voorwaardelik positief. Die voorwaardes wat gestel is, kan as volg bespreek word:

- Skoolgeboue is tans toeganklik vir leerders in rolstoele en vir dié wat moeilik beweeg. Die meeste skoolgeboue is dubbelverdiepinggeboue wat nie ontwerp is met die behoeftes van leerders met fisiese gestremdhede in gedagte nie.
- Vir 'n ander onderwyser was dit belangrik dat die leerders êrens by 'n sportklub vir gestremdes moet aansluit ten einde ook sodanige voorreg te kan geniet. 'n Ander onderwyser wou homself eers vergewis dat leerders in rolstoele nie noodwendig ook intellektueel-gestremd is nie voordat hy bereid was tot 'n positiewe reaksie. Leerders wat dus in rolstoele is en nie intellektueel gestremd is nie, is welkom in 'n hoofstroomskool.

- Doelbewuste pogings moet aangewend word om ander leerders te sensitiseer vir die behoeftes van hierdie leerders

“Jy kan nie sommer net dink, sit haar neer en hulle sal haar aanvaar en na haar behoeftes omsien nie. Die onderwyser se rol is baie belangrik. Ons het aanvanklik gevind dat jy die ander kinders taamlik hard moet aanspreek” (Deelnemer IV).

- Die onderwyser wat die minste gereed was om hierdie leerders in die hoofstroomskool te verwelkom, het beklemtoon dat die skoolsisteem eers moet verander voordat leerders werklik suksesvol geakkommodeer sal kan word.

“As omstandighede by die skool egter anders is.... Is dit tog maar die beste om tussen die gewone maats te wees. Jy moet nie eintlik afgesonder word van ander nie” (Deelnemer V).

Leerders met diabetes is volgens al agt die deelnemers welkom in hoofstroomskole. Een onderwyser het as volg gerapporteer:

“Ons het al kinders met diabetes gehad. Ons het altyd iets hier. ‘n Klein blikkie Coke of so-iets. Dit was nie ‘n probleem nie. In so ‘n geval is dit belangrik dat almal bewus is en weet wat om te doen, die onderwysers, die kantoorspersoneel en die klaskapteins. Die hele klas moet die tekens ken. Ons het gevind dat die kind wat so twee jaar gelede hier was, het baie probleme gehad. Sy het maklik in ‘n koma gegaan en haar klasmaats was so goed met haar. Dit is vir my belangrik” (Deelnemer IV).

Ten opsigte van leerders met epilepsie het ses van die agt leerders gunstig ten opsigte van die insluiting van hierdie leerders in die hoofstroom gereageer. Een onderwyser was onseker oor wat epilepsie behels. Hy wou weet of dit die “Ritalin”-kinders is. ‘n Ander onderwyser het as volg gerespondeer:

“Epilepsie? Kom dit gereeld voor?” (Deelnemer VII).

Een van die deelnemers het beklemtoon dat onderwysers nie oor die nodige vaardighede beskik om hierdie leerders suksesvol te kan hanteer nie.

“Hoekom ons hulle uithaal – dit vat vaardighede om hulle te kan hanteer en ek dink hulle behoort in gewone klaskamer te wees as ons weet hoe om dit te hanteer en die (mediese) fasiliteite het. Ons kort die opleiding – ons weet nie hoe om dit te hanteer nie” (Deelnemer I).

Dit is interessant dat die onderwysers wat reeds leerders met epilepsie in hulle skole akkommodeer, se response meer gunstig was.

“Die onderwyser hanteer dit, maar hy leer ook die kinders hoe om te maak en dit maak die kinders sterker. As hulle by iemand kom wat ‘n aanval kry in die skool, dan kan hulle help” (Deelnemer VIII)..

Gestremdhede wat onder hierdie tema bespreek is, beïnvloed leerders se vermoëns om te leer nie noodwendig nadelig nie.

5.2.2.3 Ernstige gestremdhede

Die deelnemende onderwysers was minder bereid om hierdie leerders in die hoofstroom te akkommodeer en hulle het heelwat voorbehoude uitgespreek. Tydens die kwalitatiewe analise van die data is die volgende kategorieë onder hierdie tema geïdentifiseer (sien tabel 4.3 in hierdie verband):

- Leerders met ernstige sensoriese gestremdhede
- Leerders wat serebraal gestremd is

Leerders met ernstige sensoriese gestremdhede

Ten opsigte van leerders wat blind is het net twee deelnemers ingestem tot die voorwaardelike hantering van hierdie leerders in die hoofstroom. Die nodige

hulpmiddels, indiensopleiding en 'n sterk ondersteuningstruktuur is nodig voordat sukses verwag kan word.

"Ek sal nie sê dis onmoontlik nie, maar dit gaan baie moeilik wees. Jy sien vanoggend iets in die koerant, jy kopieer dit en vat dit klas toe. Ons werk glad nie met handboeke nie. Jy weet jy is so afhanklik daarvan dat hulle moet kan lees" (Deelnemer IV).

Die ses onderwysers wat negatief teenoor die insluiting van hierdie leerders gerespondeer het, se response kan in die volgende aanhaling saamgevat word:

"Hoe gaan ek hom in my klas inbring? Ek het nie die 'skill' nie, maar as daar iemand anders in die klas is wat kan help. Maar gaan die staat dit kan bekostig?" (Deelnemer VIII)

Die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, was minder bereid om leerders wat doof is in die hoofstroom te akkommodeer. Onderwysers wat wel 'n mate van bereidheid verklaar het, sou dit oorweeg mits die volgende beskikbaar was:

- Voldoende hulpmiddele
- 'n Spesiaal-opgeleide persoon wat gebaretaal magtig is.

Leerders wat serebraal gestremd is

Nie al die onderwysers was voldoende ingelig oor wat serebrale gestremdheid presies behels nie. Een wou weet,

"Wat is dit? Is dit hulle wat net die knoppies kan druk... daardie ouens? Kan hulle leer? Is hulle verstand darem reg? As hulle nie dom is nie, kan hulle maar kom, maar die 'support' is belangrik" (Deelnemer VIII).

Vier onderwysers het met huiwering ingestem tot die insluiting van hierdie leerders in hoofstroomskole. Een van die onderwysers wat negatief gerespondeer het, het haar mening as volg verdedig:

“Ons het twee kinders gehad, maar hulle voel tog ongemaklik teenoor die maats. Ek dink ons moet aan die begin vir ons kinders leer wat normaal is... daar is niks mee fout om gestremd te wees nie. Die onderwyser kan 'n rol speel maar dit moet van die laerskool af kom. Kinders moet vroeg begin leer, maar almal kan nie hardloop nie, almal kan nie.... So ek dink dit is belangrik om opvoeding te verander” (Deelnemer II).

Die deelnemende onderwysers was minder geneë om leerders met die gestremdhede soos in hierdie tema gemanifesteer, in die hoofstroomklaskamer toe te laat.

5.2.2.4 Sosiale gedrag

.Die deelnemende onderwysers toon 'n redelike mate van bereidheid om hierdie leerders in die hoofstroom te akkommodeer alhoewel heelwat voorbehoude uitgespreek is. Tydens die kwalitatiewe analise van die data is die volgende kategorieë onder hierdie tema geïdentifiseer:

- Leerders met gedragsprobleme
- Leerders met volgehoue dissiplinêre probleme

Leerders met gedragsprobleme

Vyf van die agt deelnemers het aangetoon dat leerders met gedragsprobleme reeds in hoofstroomskole geakkommodeer word en dat dit 'n uitvoerbare praktyk is. Die volgende aanhalings vat die response van hierdie vyf onderwysers saam:

“I agree, I strongly agree. The only thing is the teacher must be a teacher who's not going to be another stress on the child. Look beyond the child and ask what is causing the child's problems” (Deelnemer VI).

"Hy hoort seker maar in die gewone klaskamer, want hy behoort in die gewone samelewing... daar was so 'n seun in ons skool. Van woede het hy al 'n vensterruit uitgeslaan. Sy ouers ontken ongelukkig sy probleem" (Deelnemer I).

Onderwysers het deurgaans beklemtoon dat duidelike struktuur in die klaskamer die mees effektiewe hantering van leerders se gedragsprobleme in die hand werk. Een van die onderwysers wat aangedui het dat hierdie leerders reeds in die hoofstroomklaskamer teenwoordig is, het sy twyfel oor die wenslikheid van hierdie praktyk as volg verwoord:

"Hoekom ek neutraal in die middel merk, is omdat ek aan die een kant glo 'n mens moet maar in die skool 'n spieël van die samelewing wees.... dat 'n mens dié met probleme moet help en nie soseer uitsonder en uithaal nie. Maar aan die ander kant is my vrees die res van die klas ly daaronder. Soveel tyd gaan in hierdie persoon in om hom te hanteer dat die res van die klas daaronder ly. Jy raak so akkommodierend teenoor die een persoon en jy pas alles aan om hom te help dat jy die ander ouens in die klas in die proses ignoreer" (Deelnemer III).

Leerders met volgehoue dissiplinêre probleme

Vyf van die deelnemers het onomwonde verklaar dat hulle nie kans sien vir hierdie leerders in die hoofstroom nie.

"In ons samelewing verwyder ons die mense met volgehoue gedragsprobleme uit die gemeenskap en sit hom eenkant in die tronk. So ek dink nie hierdie leerders hoort in die gewone klaskamers nie" (Deelnemer I).

"Daar moet alternatiewe skole wees vir hierdie kinders. Alternatief, want hulle kan nog hulle skoolloopbaan voltooi in 'n ander omgewing" (Deelnemer V).

Een van die onderwysers het in besonderhede verduidelik oor hoedanig bendebedrywighede wel in skole 'n rol speel:

"Hier is die 'gangsters' seker nou ter sprake. Die mense sluit aan omdat hulle wil deel voel van die groep. Hulle het ook 'n bende-inisiasie. Hulle moet dan iets doen

wat die ander 'impress'. Hulle moet dan allerhande nare goed doen.... Mense aanval, karre steel, mense skiet" (Deelnemer VIII).

Hierdie kategorie leerder het die deelnemende onderwysers laat verwys na hulle onderskeie skole se gedragskodes. Hulle het binne onderhoudsverband verduidelik dat gedragskodes ook kategorieë van oortredings bepaal waarvolgens strafmaatreëls uiteengesit word. Die proses is ook verduidelik waarvolgens leerders wat op 'n volgehoue basis dissiplinêre probleme van 'n ernstige omvang lewer, uit die skool geskors word. Een onderwyser het dit as volg verwoord:

"Dis dan 'n hele proses voordat jy so 'n kind uit die skool kan verwyder. Die beheerraad is betrokke, die omgewingsinspekteur en die saak moet aan die staat voorgelê word" (Deelnemer IV).

Uit die bespreking van hierdie tema blyk dit duidelik dat leerders met matige gedragsprobleme wel in hoofstroomskole geakkommodeer kan word, maar dat leerders met volgehoue dissiplinêre probleme nie werklik in hoofstroomskole verwelkom word nie.

5.2.3 Die verband tussen tellings op die Onderwyser-Houdingskaal en die Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal

Die produkmoment-korrelasie (Pearson) is bereken tussen deelnemers se totaal-tellings op bovermelde twee vraelyste. Ten spyte van die klein aantal deelnemers ($N=8$) is 'n beduidende omgekeerde verband (-0.78) tussen die deelnemers se totaal-tellings op die twee vraelyste gevind. Hiervolgens is daar 'n beduidende verband tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys. Ten opsigte van die vier faktore van die Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal was die korrelasies (r) omgekeerd beduidend vir leerbekwaamheid (-0.86) en ernstige gestremdhede (-0.87). Onderling tussen die faktore van die Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal was daar 'n positiewe verband (r) van 0.85 tussen leerbekwaamheid en ernstige gestremdhede. Hierdie bevindinge word in tabel 5.1 uiteengesit.

Veranderlike	Reken- kundige gemiddelde (\bar{X})	Korrelasie- koëffisiënt	Korrelasie- koëffisiënt tussen faktore op Houdings teenoor Inklusiewe Onderwys- skaal
Demokraties/Outokratiese oriëntasies(Totaaltelling)	2.55		
Houding teenoor inklusiewe onderwys (totaaltelling)	3.70	-0.78*	
Inklusiewe onderwys in die algemeen (faktor 1)	3.33	-0.29	
Leerbekwaamheid (faktor 2)	4.14	-0.86**	0.85**
Ernstige gestremdhede (faktor 3)	3.08	-0.87**	
Sosiale gedrag (faktor 4)	3.31	-0.27	

$P < .05^*$; $p < .01^{**}$

Tabel 5.1 Die verband tussen demokraties/outokratiese oriëntasie en houding teenoor inklusiewe onderwys (totaaltelling en tellings op faktore) (N = 8)

5.3 BESPREKING VAN NAVORSINGSBEVINDINGE

5.3.1 Inleiding

Transformasie is onbetwisbaar deel van onderwysers se huidige beroepsrealiteit in Suid-Afrika. Voortgestu deur 'n proses van demokratisering na 1994 moet onderwysers daagliks veranderde opvoedkundige teorieë, perspektiewe en praktyke binne die vier mure van die klaskamer en skool verreken. 'n Omvattende proses van transformasie vereis in besonder veranderde perspektiewe, oortuigings, houdings en

ook waardes. So 'n proses is moeilik en emosioneel van aard vir onderwysers, want hulle moet die huidige vertroude sisteem met 'n ander vervang waarvan die doelwitte en prosesse nog onseker en te bevraagteken is. Die suksesvolle hantering van die proses van transformasie in die onderwys soos tans in Suid-Afrika die geval, berus in 'n groot mate op elke individuele onderwyser se fundamentele filosofie en houding teenoor die onderwys aan leerders met diverse behoeftes (Bradley & King-Sears, 1997:56).

In Suid-Afrika het die tradisionele outoritarisme van skole die afwesigheid van 'n sterk kern van onderwysers en skoolleiers wat in die beginsels van demokratiese onderwys opgelei is, beteken. Die vaardighede van onderhandeling, mediëring en gesprekvoering met as onderliggende waardes dié van deursigtigheid, konsultasie en inklusie (insluiting) het nie deel gevorm van die onderwysers wat by hierdie studie betrokke was se skoolervaring, onderwyseropleiding óf van hulle aanvanklike onderwyservaring nie. Hierdie onderwysers het almal onderwyservaring van tien jaar of meer. Demokratiese transformasie in die onderwys moet steeds handel met aansienlike weerstand van konserwatiewe professioneles en van die populêre begrip van wat 'n skool is, hoe dit bestuur moet word en van die onderrig-leerproses (Harber, 1998:5 en 6). In die vorige onderwysbedeling was skole essensieel outoritêre instansies wat onderwysers en leerders min seggenskap in skoolbestuur en in die kurrikulum gegee het. Doelgerigte pogings is nie aangewend om leerders vir 'n demokrasie voor te berei nie.

"Indeed, some writers of organisational theory has gone as far as to describe traditional schools as prisons, given the lack of freedom and participation offered to students, while others who emphasise the mass production and certification role of schools have described them as factories. In terms of educating democratic citizens neither is a flattering analogy, especially when we bear in mind that the teacher's role of prison warden or factory supervisor has often been backed up with the physical violence of corporal punishment" (Harber, 1998:2).

Du Plessis (1999:108) identifiseer die huidige periode binne die onderwys as een van oorgang.

As demokrasie as 'n lewenswyse by leerders gevestig moet word, is dit vanselfsprekend dat sodanige lewenswyse in klaskamers en skole gemodelleer moet word. Hiertoe benodig Suid-Afrika dus onderwysers met die kennis, vaardighede, houdings en waardes wat volhoudende demokratiese onderwys in klaskamers moontlik maak. "When converted into behavioral terms, democratic values imply openness, acceptance, regard, empathy and justice all related to positive teacher functioning and school effectiveness" (Shechtman & Or, 1996: 144).

As demokratiese waardes aanvaarding, gelykheid en regverdigheid impliseer, is dit vanselfsprekend dat uitsluitende praktyke teenstrydig met die demokratiese ideaal is. Binne 'n menseregteperspektief, soos internasionaal en nasionaal deel van die begrip demokrasie, word insluiting 'n mensereg. Die nuutste beleidsdokument van die Departement van Nasionale Onderwys, naamlik Education White Paper 6: "Building an inclusive education and training system" identifiseer as langtermyn doelwit "the development of an inclusive education and training system that will uncover and address barriers to learning and recognise and accommodate the diverse range of learning needs. This long-term goal is part of our programme to build an open, lifelong and high-quality education and training system for the 21st century" (DNE, 2001:45).

Shechtman & Or (1996: 143) het by wyse van 'n empiriese studie bevind dat onderwysers wat 'n demokratiese lewensingesteldheid (oortuigings, houdings en waardes) handhaaf, meer akkommodierend teenoor leerderdiversiteit sal wees en insgelyks meer positief teenoor die implementering van inklusiewe onderwys sal staan. Hierdie bevinding van die twee navorsers het ook as impetus vir die onderhawige studie gedien. "Inclusion arguably requires democracy and openness to be successful" (Zollers *et al*, 1999: 165). Binne 'n demokratiese kultuur kan inklusie (insluiting) 'n waarde word in plaas van 'n praktyk. Sou 'n onderwyser nuwe onderwyspraktyke op grond van diep-gewortelde waardes inkorporeer, sal hierdie praktyke meer aandag geniet en verfyn word as wat die geval sou wees indien 'n eksterne programmodel afgedwing word (Zollers *et al*, 1999:165).

In hierdie studie is agt onderwysers verbonde aan agt verskillende hoërskole in 'n dorp in die Wes-Kaapprovinsie geselekteer ten einde in die lig van bostaande bevinding van Shechman & Or met behulp van twee vraelyste, onderhoude en observasies te bestudeer. Wanneer gekies word om hoërskoolonderwysers binne 'n navorsingstudie te betrek, word in effek ook gekies om met hoërskoolleerders in hulle vroeë (12-15 jaar) en middel-adolessente (15-18 jaar) ontwikkelingsfases te handel. Adolessensie word beskou as die mees komplekse ontwikkelingsfase in die menslike siklus. Dit behels 'n oorgangsfase van adolessensie tot volwassenheid wat 'n oorgang van relatiewe afhanklikheid tot relatiewe onafhanklikheid en outonomie impliseer. Dit is 'n proses van geleidelike hantering van volwasse verantwoordelikhede (Ackermann, 2001: 101-117).

Die bespreking van die resultate van hierdie studie sal so aangebied word dat aan die doel en newevraagstellings van hierdie studie beantwoord word. Die bespreking van die bevindinge sal aan die hand van die volgende uiteengesit word:

- Die verband en interaksie tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys
- Die toekomstige gebruik van die vraelyste in navorsing in Suid-Afrika.

5.3.2 Die verband en interaksie tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys

5.3.2.1 Die verband tussen demokraties/outokratiese oriëntasie en die houding van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys

Volgens die kwantitatiewe navorsingsbevindinge is daar 'n beduidende verband tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys. Hiervolgens kan die aanname dus gemaak word dat onderwysers met 'n demokratiese waardesisteem eerder bereid sal wees om leerders met diverse leerbehoefte in hulle klaskamers te akkommodeer as onderwysers met 'n meer outokratiese waardesisteem. Insgelyks sal onderwysers met 'n demokratiese waardesisteem meer positief ingestel wees teenoor die

implementering van inklusiewe onderwys. Hierdie bevinding staaf dié van Shechtman & Or (1996: 43) wat gevind is tydens 'n omvattende studie wat in Israel afgehandel is. Beduidende korrelasies is ook vir die faktore "leerbekwaamheid" en "ernstige gestremdhede" bevind. Hiervolgens kan die aanname gemaak word dat juis die akkommodering van leerders met verskillende gestremdhede en diversiteite 'n aanspraak op onderwysers se dieperliggende waardesisteme maak. Onderling binne die "Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal" korreleer die faktore "leerbekwaamheid" en "ernstige gestremdhede" ook beduidend. Onderwysers wat dus bereid is om leerders met minder ernstige gestremdhede in die hoofstroomklaskamer te akkommodeer, sal insgelyks ook meer geredelik leerders met ernstige gestremdhede in hulle klaskamers akkommodeer.

5.3.2.2 Die interaksie tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houdings teenoor inklusiewe onderwys

Ten aanvang van hierdie bespreking is dit nodig om die volgende uit te klaar. Tydens die ondersoek is vasgestel dat ses van die agt onderwysers nie kennis gedra het van inklusiewe onderwys as onderwysinisiatief nie. Kennis in hierdie verband moes telkens eers aan die hand van die definisie van inklusiewe onderwys aan hulle deurgegee word, voordat die vraelys ingevul kon word. By geleentheid is wel genoem dat die implementering van inklusiewe onderwys slegs realiseerbaar sal wees indien die huidige skool- en klaskamersisteem verander, maar meestal het die deelnemende onderwysers gereageer vanuit die vroeëre hoofstroming- of integrasie-modelle wat die onus op die leerder geplaas het om by die hoofstroom aan te pas. Sien tabel 5.2 in hierdie verband soos gehaal uit Education White Paper 6 (DNE, 2001:17).

Hoofstroming of integrasie	Inklusiewe onderwys
Hoofstroming verwag van die leerders om in te pas in 'n spesifieke soort sisteem of om in te skakel by die bestaande sisteem	Inklusiewe onderwys is om verskille tussen leerders te erken en te respekteer en om op ooreenkomste te bou.
Hoofstroming is om sekere leerders ekstra ondersteuning te gee sodat hulle kan inpas of geïntegreer word by die normale klasroetine. Leerders word deur spesialispersoneel geassesseer wat diagnoses maak en sekere tegniese intervensies voorskryf soos die plasing van leerders in programme	Inklusiewe onderwys is oor die ondersteuning van leerders, onderwysers en die sisteem as 'n geheel sodat die volle reeks leerbehoeftes geakkommodeer kan word. Die fokus is op leer- en onderrigaksies met die klem op die ontwikkeling van goeie onderrigstrategieë wat tot die voordeel van alle leerders sal wees.
Hoofstroming en integrasie fokus op veranderinge wat in leerders moet plaasvind sodat hulle kan inpas. Hier is die fokus dus op die leerder.	Inklusiewe onderwys fokus op die uitskakeling van struikelblokke wat die akkommodering van 'n volle reeks van leerderbehoeftes verhinder. Die fokus is op die aanpassing van die sisteem en ondersteuningsisteme wat in die klaskamer aanwesig is.

(Department of National Education, 2001:17)

Tabel 5.2 Die verskil tussen hoofstroming/integrasie en inklusiewe onderwys

Inklusiewe onderwys vra dus van die sisteem om te transformeer ten einde alle leerders met diverse leerbehoeftes suksesvol te kan akkommodeer. In die lig van die deelnemende onderwysers se interpretering van inklusiewe onderwys as meer soos die vroeëre hoofstroming- of integrasiemodelle, definieer hulle ondersteuning dan ook as hulp aan die leerder om suksesvol by die bestaande skoolsisteem aan te pas. Ondersteuning is dus nodig ten einde die onderwyser in staat te stel om die status quo te handhaaf. Binne die inklusiewe onderwysmodel word ondersteuning ook

anders geformuleer. Ondersteuning is nie net gespesialiseerde vaardighede of duur bronne van buite die skool nie, maar dit gaan om die inspan van bestaande kennis, vaardighede en vermoëns van die huidige skoolgemeenskap van onderwysers, ouers en leerders. Leerondersteuning is in effek alle aktiwiteite wat bydra tot die skool se vermoë om die diversiteit van leerders suksesvol te akkommodeer. (Booth *et al*, 2000:21). Volgens Education White Paper 6 (DNE, 2001:29) word van skole verwag om in samewerking met distriksgebaseerde ondersteuningspanne in elke skoolgemeenskap 'n eie ondersteuningspan te vestig. Hierdie ondersteuningspan moet dan alle leer- en onderwyserondersteuning koördineer en is ook verantwoordelik vir die identifisering en aanspreek van alle behoeftes van leerders, onderwysers en die skool self. Deur middel van die distriksgebaseerde spanne sal onderwysers ook tot geskikte voordiens- en indiensopleiding en professionele ondersteuningsdienste toegang verkry.

Internasionale navorsing het getoon dat hoofstroomonderwysers wel die beginsels en waardes wat inklusiewe onderwys onderlê, ondersteun, maar dat in die praktyk die behoud van die status quo verkies word (Kavale & Forness, 2000: 283; Waldron *et al*, 1999: 141; Winzer, 1998: 232). Die filosofiese aanvaarding van die beginsels van inklusiewe onderwys is baie makliker as die implementering daarvan. In ooreenstemming hiermee is ook in hierdie studie bevind dat onderwysers die rasionaal van inklusiewe onderwys ondersteun, maar dat, sodra die praktyk van inklusiewe onderwys aan hulle klaskamerdeur kom klop, dit as minder positief beleef word.

Die bevindinge van die studie sal aan die hand van die volgende temas bespreek word:

- Die demokratiese onderwyser
- Die regte van die onderwyser
- Die regte van die leerder
- Aktiewe betrokkenheid van die leerder by eie leerproses
- Gelyke vennootskap
- Skool- en klasreëls.

Die demokratiese onderwyser

Die agt hoërskoolonderwysers as deelnemers aan hierdie studie het verkies om hulle rol steeds as gesagsdraend te identifiseer, maar het beklemtoon dat gesag nie die idee van mag wat op leerders afgedwing word, omsluit nie. Gesag setel eerder in besondere vakkennis, in mensekennis, in die suksesvolle kommunikasie met die leerder en in 'n gerigtheid op die totale ontwikkeling van die leerder. Hierdeur gee die deelnemers ook erkenning aan die opbou van 'n suksesvolle verhouding met die leerders ter wille van die verwerwing van hulle samewerking.

Wanneer deelnemende onderwysers egter met die inherente eerlikheid, eerbaarheid en integriteit van onderwysers oor die algemeen gekonfronteer word, word die persepsie verkry dat nie alle onderwysers die gesag wat die deelnemers verkies om steeds aan die rol van die onderwyser te koppel, werklik verdien nie. Dan word die meer demokratiese siening dat gesag in die persoon en nie in die rol setel nie, ter sprake gebring. As demokratiese leier in die klaskamer is een van die geïdentifiseerde kwaliteite van sodanige leier veral hier ter sprake, naamlik dié van toerekeningsvatbaarheid. "Accountability means that persons in positions of responsibility can be held liable for their actions" (Du Plessis, 1999:119). Elke persoon (ook die onderwyser), as 'n burger van 'n demokratiese samelewing, het sekere verantwoordelikhede en dra deur sy aksies by die werk en in sy persoonlike lewe by tot die welsyn van die samelewing. Die toekoms van menige leerder met en sonder spesiale behoeftes en gestremdhede, rus in die hande van die onderwyser. Veral in die lig hiervan vra 'n demokratiese samelewing 'n openlike en eerlike weergawe van hoe die onderwyser sy werk doen (Du Plessis, 1999: 119-120).

Die deelnemers aan hierdie studie was bereid om hulle menslike feilbaarheid te erken en dat hulle ook kan fouteer. Foute word egter nie maklik aan leerders erken nie aangesien dit moontlik die onderwyser se gesag sal kan ondermyn. In sommige gevalle het dit ook voorgekom asof lojaliteit en eerlikheid teenoor kollegas meer gewig dra as lojaliteit teenoor leerders. Die sienings van die deelnemende onderwysers soos in hierdie tema saamgevat, dui tog op 'n meer demokratiese siening van die rol van die onderwyser, alhoewel die onderwysers erken dat hierdie sienings nie deurgaans in skole aangetref word nie.

Die regte van die onderwyser

In die besonder demokratiese Grondwet van Suid-Afrika en veral in die Handves van Menseregte word die regte van alle mense in die land verskans (Bray, 1998:77). Direkte of indirekte diskriminasie teen ander op grond van ras, geslag, seksuele oriëntasie, etniese of sosiale oorsprong, kleur, ouderdom, gestremdheid, geloof, oortuigings, kultuur of taal word nie geduld nie. Onder hierdie tema word aan twee van bovermelde aandag gegee, naamlik geslagsgelykheid en seksuele oriëntasie.

Geslagsgelykheid

Drie van die vyf manlike deelnemers aan hierdie studie handhaaf die siening dat daar meer gesag in die manlike rol setel, terwyl die drie vroulike deelnemers hierteen kapsie maak. Uit hierdie studie blyk dit dat die etos van sekere skole moontlik nog patriargale waardes onderskryf (Davies, 1998: 97; De Klerk, 1999: 47, Morrell, 1998: 108). *"Authoritarianism is closely linked to patriarchy in many societies, so that domination is male domination and hierarchies become male-directed"* (Davies, 1998: 97). Die onderwysprofessie word wat getalle betref deur vroulike onderwysers oorheers, maar die onderwyshiërargie word ten spyte hiervan deur manlike onderwysers gedomineer. Dit versterk die algemene persepsie dat vrouens onderrig, terwyl mans kontroleer en beheer (De Klerk, 1999: 471). Inklusie (insluiting), as die ideaal om almal in die skoolgemeenskap as gelyke vennote te verwelkom, word deur hierdie bevinding van waarde onthef.

Verskeie skrywers beweer dat daar 'n direkte verband is tussen die mate van demokrasie in 'n skool en die omvang van geslagsgelykheid (Davies, 1998: 97; Morrell, 1998: 104). Morrell (1998: 105) beweer dat sonder geslagsgelykheid demokrasie nie moontlik is nie. Geslagsongelykheid en ander vorms van eksklusiwiteit en uitsluiting moet direk in skole aangespreek word. Onderwysers moet tot die besef bemagtig word dat hulle, ook ten opsigte van die aanspreek van geslagsongelykheid en uitsluiting in skole, 'n rol te speel het. Hulle kan as agente van verandering 'n meer demokratiese kultuur in die onderwys bevorder.

Seksuele oriëntasie

Onderwysers was oorwegend bereid om die menswaardigheid en potensiële bekwaamheid van 'n persoon met 'n andersoortige voorkeur te erken. Daar is beklemtoon dat hierdie persone se reg tot 'n sinvolle beroepskeuse en –beoefening hulle nie ontnem mag word nie. Die persepsie bestaan egter steeds dat persone met 'n andersoortige seksuele voorkeur gevaar vir leerders inhou en eerder leerders sal uitbuit as heteroseksuele persone. Die een stem teen die verwelkoming van sodanige persoon in 'n skool het vanuit 'n seunskool gekom. Die argument was dat seuns positiewe rolmodelle soek en dat sodanige persoon nie as 'n positiewe rolmodel voorgehou kan word nie. Dit sal die seuns verwar.

Morrell (1998: 108-109) spreek homself uit teen so 'n siening en beklemtoon dat seunskole baie doen om bestaande geslagsongelykhede te bevorder. Die boodskap wat deurgegee word, is dat mans besluite moet neem, dat mans fisies taai moet wees, konflik kan deur fisiese geweld besleg word en mans is beter leiers. Hierdie situasie lei ook tot die bevordering van homofobie wat volgens Morrell (1998: 109) in Suid-Afrikaanse skole hoogty vier. Seuns wat anders is en nie noodwendig bogenoemde wyses van doen onderskryf nie, word verwerp. Dit laat ons met die vraag of Suid-Afrikaanse skole wel al die demokratiese boodskap hulle eie gemaak het. Inklusiwiteit en die insluiting van almal vorm 'n belangrike grondtoon van hierdie boodskap.

Die reg om kritiek uit te spreek

Het onderwysers die reg om kritiek uit te spreek teen die skool waar hulle in diens is? Vier van die agt deelnemers het beklemtoon dat eerder laer getrek moet word. Probleme moet intern aangespreek word ter wille van 'n verenigde front na buite. Die ander het egter beklemtoon dat konstruktiewe kritiek in belang van die skool is. Daar is ook groter deursigtigheid aan die kant van die skool bepleit ten einde ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid te bevorder. Onderwysers veral uit skole in die laer sosio-ekonomiese gemeenskappe is besonder bekommerd oor die gebrekkige ouerbetrokkenheid by hulle skole. Die demokratiese gedagte is juis dié van groter kollaborasie tussen onderwysers, leerders, ouers en die gemeenskap. Binne die

inklusiewe skoolgemeenskap word ook wegbeweeg van uitsluiting, individualisme en isolasie en 'n groter klem word geplaas op ekosistemiese waardes soos die bevordering van volhoubaarheid, alliansie, samewerking en wedersydse ondersteuning. Hierdie waardes vorm die basis van kollaboratiewe verhoudings wat baseer is op direkte interaksie tussen gelyke vennote wat vrywillig saamwerk, besluite neem en leer om mekaar te vertrou en ook te respekteer. Alle vennote, soos ook ouers en die gemeenskap, werk dan saam ter wille van die suksesvolle insluiting van alle leerders, ook dié met spesiale behoeftes en gestremdhede (Engelbrecht, Forlin, Eloff & Swart, 2001: 84).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 beklemtoon dat daar 'n vennootskap moet wees tussen alle rolspelers met 'n belangstelling in die onderwys. Dit sluit in die regering, ouers, leerders, onderwysers en ander lede van die plaaslike gemeenskappe, ook spesiale onderwysliggame en die privaatsektor. Dit gaan in effek om kwaliteit onderwys aan alle leerders en dit moet ook die sentrale doelwit van alle sodanige vennootskappe wees (Belknap, Roberts & Nyewe, 1999: 168-186). Groter ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid en –inspraak in skole kan lei tot die bevordering van demokrasie en insluiting in die onderwys. Ouers moet egter tot deelname uitgenooi en bemagtig word.

Die regte van die leerder

Ten opsigte van hierdie tema het die deelnemende onderwysers 'n demokratiese siening gehandhaaf. Binne 'n demokratiese skoolkultuur moet die onbevange onderskrywing van 'n outokratiese benadering met kritiese denke, kreatiwiteit en buigzaamheid vervang word (Morrell, 1998: 98). Alhoewel die onderwysers hulle meestal met bovermelde stelling vereenselwig het, was dit duidelik dat nie alle implikasies van 'n demokratiese skoolkultuur in sy volle konsekwensies deurgrond is nie.

Leerders mag bevraagteken en 'n eie mening hê wat op 'n emosionele wyse verdedig mag word, maar dan word as voorbehoud gestel dat die menswaardigheid van ander nie aangetas mag word nie, die klas mag nie ontwig word nie en die gesag van die onderwyser mag nie aangetas word nie. Alhoewel deelnemende

onderwysers op die vraelyste response ten gunste van meer demokratiese waardes aangedui het, is binne onderhoudsverband die refrein gehoor van onderwysers wat by voorkeur waarde heg aan struktuur, beheer en kontrole in die klaskamer as aan meer demokratiese praktyke. Onderwysers verkies steeds dat hulle gesag nie bevraagteken word nie. Sekere van die onderwysers is ook nog nie voorheen met die gedagte gekonfronteer dat die leerder se reg tot privaatheid deur 'n onderwyser aangetas mag word nie. Die onoordeelkundige bekendmaking van toets- en eksamenresultate is hiervan 'n bewys.

Negatiewe en skadelike houdings teenoor verskille in ons samelewing bly 'n kritiese hindernis tot leer en ontwikkeling. Negatiewe houdings teenoor leerders manifesteer gewoonlik in die etikettering van leerders wat ook die aantasting van hulle regte impliseer. Soms is hierdie etikette wat aan leerders toebedeel word slegs die gevolg van negatiewe assosiasies tussen die leerder en die sisteem (Department of National Education, 1997: 15). Leerders het die reg op gelyke behandeling in die klaskamer en skool. In hierdie studie is veral gefokus op die etikettering van leerders op grond van voorkoms, vermoëns, sosio-ekonomiese klas, godsdiens, gestremdheid, kultuur en ras. Die onderwysers het in hierdie verband meer demokratiese sienings gehandhaaf.

Drie dilemmas binne die huidige onderwyssisteem in Suid-Afrika is egter uitgelig en het heelwat bespreking ontlok, naamlik die demokratiese standpunt dat leerders nie op grond van vermoëns gemarginaliseer mag word nie; die persepsie dat leerders in benadeelde sosio-ekonomiese omgewings probleme met wiskunde en wetenskap ervaar; en die uitsluiting en marginalisering van leerders met gestremdhede en spesiale behoeftes.

In die eerste instansie het die dilemma van kwaliteit en gelykheid in die onderwys ter sprake gekom. Terwyl huidige lands- en onderwysbeleid direk en indirek vra om die gelykberegting van alle leerders, vind onderwysers dit verwarrend dat tegelykertyd so 'n hoë premie op matriekresultate geplaas word. Die individuele skool se prestasie word aan sy matriekresultate gemeet. Volgens die deelnemende onderwysers het dit tot gevolg dat op die skrande leerders gefokus word. Sommige van die onderwysers is verbitterd dat hulle nie ook aan die vaardighede wat hulle by

leerders kweek gemeet word nie. Miskien vra dit om 'n duideliker deurgang van die demokratiese boodskap van "uitnemendheid vir almal". Demokratiese onderwys staan 'n strewe na uitnemendheid voor, maar dan moet dieselfde voorreg aan almal gegun word (Cunat, 1996: 149). 'n Leerder moet dus die persoonlike vryheid tot selfontwikkeling gegun word, maar in terme van die beginsel van gelykheid is dit van belang dat alle leerders hierdie voorreg geniet. Die deelnemende onderwysers het hulle meestal ten gunste van laasgenoemde siening uitgespreek.

Terwyl sommige van die onderwysers 'n geforseerde fokus op die skrande leerder beklemtoon het, het ander onderwysers tog gevoel dat ook die werklik begaafde leerders binne die huidige onderwysstelsel gevaar loop om benadeel te word. In die verslag van die NCSNET en die NCESS is die volgende in hierdie verband beklemtoon:

"Barriers resulting from fear and lack of awareness may arise from feelings of educators themselves. For example, learners with high ability are often regarded as a threat and therefore face denial of their significant abilities"

(Department of National Education, 1997: 15).

Die persepsie dat leerders uit benadeelde omgewings probleme met wiskunde en wetenskap ervaar, het interessante sienings ontlok. Sommige onderwysers het sodanige stellings vertolk asof van 'n politieke aard en het met aggressie hierop gereageer. Die meeste onderwysers het egter aangedui dat dit wel die algemene persepsie is dat leerders uit benadeelde omgewings probleme met wiskunde en wetenskap ervaar en dat dit as sulks in sekere klaskamers manifesteer. Die deelnemers was dit egter eens dat hierdie fenomeen nie aan leerders se inherente onvermoëns toegeskryf kan word nie, maar dat swak onderrig in sekere skole leerders verhinder om maksimaal te presteer. Hierdeur word die belangrikheid van kapasiteitsbou in die onderwys beklemtoon.

Die persepsie is ook uit hierdie studie verkry dat die aard en graad van leerders se gestremdheid die suksesvolle insluiting van leerders in die hoofstroom beïnvloed. Hierdie bevinding word deur internasionale en nasionale navorsingsresultate bevestig (Avramidis *et al*, 2000: 278; Engelbrecht, *et al*, 2001: 11; Forlin *et al*, 1996,

123; Kavale & Forness, 2000: 285; Scruggs & Mastropieri, 1996: 62; Winzer, 1998: 235). Hierdie studies het aangedui dat onderwysers in besonder teen die insluiting van leerders met emosionele en gedragsprobleme en dié met 'n intellektuele gestremdheid gekant is. Die onderhawige studie het bevind dat onderwysers sou verkies om eerder leerders met leerprobleme as leerders met 'n intellektuele gestremdheid in hoofstroomklaskamers te akkommodeer. Hulle het aangedui dat leerders met leerprobleme reeds in die hoofstroom onderrig ontvang. Ten opsigte van leerders met 'n intellektuele gestremdheid het onderwysers van skole in hoër sosio-ekonomiese gemeenskappe aangedui dat hulle nie ten gunste van die insluiting van hierdie leerders in hoofstroomskole is nie. Hierdie leerders is tradisioneel en tans ook nog uit hoofstroomskole verwyder om in goed toegeruste spesiale skole onderrig te ontvang. Onderwysers verbonde aan skole in laer sosio-ekonomiese gebiede het aangedui dat hulle wel leerders met 'n intellektuele gestremdheid in hulle skole akkommodeer. Meestal vorder die leerders nie na wense nie. Die skole is dan bereid om die leerders vir 'n sekere tydperk in die hoërskool te akkommodeer ter wille van goeie verhoudings met die gemeenskap. Hierna word die ouers gevra om tuis na die leerders om te sien. Hierdie leerders word net in uitsonderlike gevalle na spesiale skole gestuur aangesien ouers meestal nie oor voldoende fondse beskik nie.

Die deelnemende onderwysers is bereid om leerders met matige sensoriese gestremdhede, spraakprobleme en organies/mediese probleme in die hoofstroomklaskamer te akkommodeer. Ten opsigte van die leerder met gehoorprobleme is die beskikbaarheid van die nodige gehoorapparate beklemtoon. Die sensitiewe hantering van leerders is ook beklemtoon. Veral leerders wat hinkel en spraakprobleme ondervind is in hierdie verband genoem. Ten opsigte van leerders wat fisiek gestremd is, beide dié wat in rystoele is en dié wat daarsonder kan klaarkom, is die ontoeganklikheid van skoolgeboue as 'n hindernis genoem. In hierdie verband antwoord die Education White Paper 6 (DNE, 2001: 33) as volg: "Together with the Department of Public Works, we will make a special effort to develop sites of learning that provide physical access to most learners – in terms of buildings and grounds...." Onderwysers het ook benadruk dat doelbewuste pogings aangewend moet word om ander leerders te sensitiseer vir die behoeftes van hierdie leerders.

Ten opsigte van insluiting van leerders met diabetes was die deelnemers se reaksie gunstig. Daar was onkunde by sekere onderwysers oor wat epilepsie presies behels. Ten opsigte van hierdie leerders is ook beklemtoon dat onderwysers nie altyd oor die nodige kennis en vaardighede beskik om leerders met epilepsie suksesvol in die hoofstroom te akkommodeer nie. Onderwysers wat reeds leerders met epilepsie in hulle skole akkommodeer, het meer gunstig op die insluiting van hierdie leerders gereageer.

Bogenoemde gestremdhede, behalwe intellektuele gestremdhede, beïnvloed nie leerders se vermoëns om te leer noodwendig nadelig nie. Onderwysers is dus bereid om aanpassings in die klaskamer te maak vir leerders wat wel in staat is om te leer. In effek gaan dit om die hoeveelheid addisionele verantwoordelikheid wat van onderwysers gevra word en die tyd wat aan hierdie leerders afgestaan moet word, moontlik ten koste van die ander leerders (Avramidis *et al*, 2000: 2778; Scruggs & Mastropieri, 1996: 62; Winzer, 1998: 235). Plaaslike navorsing het ook bevind dat onderwysers wat reeds binne inklusiewe klaskamers onderrig, meer stres rapporteer in die hantering van leerders met 'n intellektuele gestremdheid as wat die geval is met leerders met 'n fisiese gestremdheid (Engelbrecht *et al*: 2001: 11).

Leerders met ernstige sensoriese gestremdhede en ook dié met die potensieel ernstige probleem van serebrale gestremdheid is tradisioneel in afsonderlike spesiale skole onderrig. Volgens die navorsingsbevindinge van hierdie studie is onderwysers nie werklik geneë om hierdie leerders in die hoofstroom te verwelkom nie. Sekere van die onderwysers het ook onkunde getoon oor wat serebrale gestremdheid sou impliseer. Hulle het saamgestem dat hulle nie oor voldoende kennis of vaardighede beskik om hierdie leerders suksesvol te onderrig nie.

'n Refrein wat telkens in die literatuur oor die houdings van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys opklink, is dat 'n gebrek aan voldoende en toepaslike opleiding hulle onbekwaam laat voel en minder positief teenoor inklusiewe onderwys (Avramidis *et al*, 2000: 279; Buell *et al*, 1999: 146; Schumm *et al*, 1994: 22; Winzer, 1999: 238,242). Onderwysers se beleving van eie bekwaamheid is een van die mees beduidende sosiaal-sielkundige faktore wat onderwysers se werk beïnvloed en

hou sterk verband met hulle betrokkenheid by hulle beroep en hulle leerders (Forlin, 1998: 98). Onderwysers met 'n positiewe beleving van eie bekwaamheid aanvaar meer geredelik dat die leerproses van alle leerders hulle verantwoordelikheid is en is ook bereid tot gedifferensieerde onderrigpraktyke (Bender *et al*, 1995: 88; Kavale & Forness, 2000: 285; Soto & Goetz, 1998: 134-138). Navorsing is nog nie met hoërskoolonderwysers in Suid-Afrika in hierdie verband onderneem nie, maar navorsing wat in laerskole gedoen is, toon dat onderwysers ervaar dat hulle nie oor voldoende kennis, vaardighede en opleiding beskik om inklusiewe onderwys suksesvol te implementeer nie. Daar bestaan by onderwysers die persepsie van 'n onvermoë om diverse leerbehoefte suksesvol aan te spreek wat tot gevoelens van vrees en selfs paniek aanleiding gee (Bothma *et al*, 2000: 202; Oswald *et al*, 2000: 314).

Binne die vorige onderwysbedeling is onderwys aan leerders met gestremdhede meestal in afsonderlike skole en klaskamers aangebied. Daar was 'n skerp skeiding tussen hoofstroom- en spesiale onderwys. Onderwyseropleiding het hiervolgens ook slegs vir die hoofstroom- óf vir spesiale onderwys voorberei. Die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, is almal slegs vir hoofstroomonderwys opgelei. Hulle is nie opgelei om leerderdiversiteit in die klaskamer suksesvol aan te spreek nie.

"Among existing teachers there appears to be a disturbing lack of awareness and skills for dealing with diversity among learners, for identifying needs in learners and within the system, for providing curriculum flexibility and for evaluating support effectiveness. In general it can be said that teachers have unfortunately been made to believe that they are only equipped to teach certain learners, and that specialists must take over if a learner is identified with learning breakdown."

(Department of National Education, 1997: 35).

Education White Paper 6 gee erkenning aan onderwysers se behoefte aan opleiding in die hantering van leerderdiversiteit. Klasonderwysers word as die primêre bron vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys geteiken en in

hoofstroomskole sal onderwysers opgelei word tot “multi-level classroom instruction so that educators can prepare main lessons with variations that are responsive to individual learner needs; cooperative learning; curriculum enrichments; and dealing with learners with behavioural problems” (Department of National Education, 2001: 18).

Bo en behalwe die nodige opleiding, ontbreek gepaste hulpmiddels en 'n sterk ondersteuningsnetwerk ook. 'n Sterk, geïntegreerde ondersteuningstruktuur vir beide onderwysers en leerders is as voorwaarde gestel. Internasionale navorsing het bevind dat 'n sterk ondersteuningsnetwerk onontbeerlik is vir die implementering van inklusiewe onderwys in die hoërskool (O'Shea & O'Shea, 1998: 47). Onderwysers het ook daarop aangedring dat die nodige fasiliteite en hulpmiddels voorsien moet word. Ook hierdie bevinding is in ooreenstemming met internasionale en nasionale navorsingsbevindinge. Internasionaal is bevind dat onderwysers 'n behoefte aan die bronne soos in besit van spesiale skole, uitgespreek het (McLeskey *et al*, 2001: 114; Winzer, 1999: 238). In studies wat op nasionale vlak afgehandel is, is ook bevind dat onderwysers 'n gebrek aan fasiliteite, infrastruktuur en hulpmiddels as 'n hindernis aangedui het (Swart *et al*, 2001). Education White Paper 6 (Department of National Education, 2001: 7) dui aan dat huidige spesiale skole in bronneseentra omskep gaan word ter wille van die professionele ondersteuning van buurskole.

Volgens die navorsingsbevindinge van hierdie studie het die meeste onderwysers aangedui dat leerders met gedragsprobleme reeds in hoofstroomskole hanteer word en dat dit wel 'n uitvoerbare praktyk is. Onderwysers het deurgaans beklemtoon dat duidelike struktuur in die klaskamer die mees effektiewe hantering van leerders met gedragsprobleme in die hand werk. Van die onderwysers het wel die negatiewe effek van gedragsprobleme op die leerproses van die ander leerders in die klaskamer as 'n hindernis in die akkommodering van hierdie leerders aangevoer.

Onderwysers sien egter nie werklik kans vir leerders wat volgehoue dissiplinêre probleme in hulle klaskamers lewer nie. Alternatiewe plasings is as meer geskik vir hierdie leerders aanbeveel. Leerders se betrokkenheid by bendebedrywighede is in hierdie verband genoem en die destruktiewe aard van hierdie bedrywighede is beklemtoon. Onderwysers het ook hulle onderskeie skole se gedragskodes ten

opsigte van hierdie leerders bespreek, asook die prosesse van skorsing van 'n leerder uit die skool. Leerders met gedragsprobleme word dus tans wel in hoofstroomskole hanteer, maar leerders wat volgehoue dissiplinêre probleme lewer, is nie in hoofstroomskole welkom nie en skorsing en uitsluiting is 'n opsie wat hier oorweeg sal word.

Aktiewe betrokkenheid van die leerder by eie leerprosesse

Aangeleenthede wat onder hierdie tema hanteer is, het gehandel oor vernuwende onderrigstrategieë wat leerders groter inspraak gee in hulle eie leerprosesse en wat derhalwe demokratiese deelname in die klaskamer bevorder. Veral ten opsigte van hierdie tema is bevind dat die oortuigings, houdings en waardes waarop onderwysers op aanspraak maak het tydens die voltooiing van die vraelyste, nie noodwendig in die praktyk van die klaskamer gereflekteer word nie. Die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, het kort tevore opleiding in uitkomsgebaseerde onderwys ontvang wat in besonder vernuwende onderrigstrategieë voorstaan. Onderwysers is dus vir die eerste keer of by hernuwing met vernuwende onderrigstrategieë gekonfronteer en het besef dat dit die gewenste praktyk is. Hierom, en ook omdat hulle kennis van hierdie onderrigstrategieë gedra het, het hulle waarskynlik op die vraelyste meer demokratiese response aangedui. Binne onderhoudsverband is egter 'n ander prentjie verkry van die realiteit van klaskamerpraktyk.

Onderwysers laat wel by geleentheid leerders toe om kennis aan die klas oor te dra, maar een onderwyser het hierdie praktyk afgekeur as sou dit sy gesag as kenner van sy vak aantas. Alhoewel onderwysers hulle ten gunste van koöperatiewe leer, die inoefening van selfekspresie en interpersoonlike vaardighede in die klaskamer uitgespreek het, het verskeie hindernisse onderwysers weerhou van die implementering van hierdie strategieë in die klaskamer:

- Oorvol klaskamers verhinder die suksesvolle implementering van hierdie strategieë. Die dilemma van oorvol klaskamers was 'n gereelde besprekingspunt binne onderhoudsverband. Kleiner klasse as voorwaarde tot die implementering van inklusiewe onderwys is ook beklemtoon. Hierdie

bevinding is in ooreenstemming met internasionale en nasionale navorsingsbevindinge (Bothma *et al*, 2000: 9; Buell *et al*, 1999: 145; Oswald *et al*, 2000: 315; Winzer, 1999: 241). Scruggs & Mastropieri (1996:72) beveel aan dat klasgrootte nie 'n maksimum van 20 leerders moet oorskry nie. Die deelnemers aan hierdie studie het klasgroottes van tot 50 gerapporteer. Groter druk word op onderwysers in Suid-Afrika geplaas weens fiskale besnoeiing.

- Te min tyd en omvangryke sillabusse is ook as hindernisse voorgehou. Leerders moet so vinnig en so effektief moontlik vir eindeksamens voorberei word en gevolglik word gereeld nog op die lesing as metode van lesaanbieding teruggeval.
- Die vrees bestaan dat vernuwende onderrigstrategieë afbreuk sal doen aan die nastreef van akademiese voortreflikheid.
- Potensiële wanorde in die klaskamer is vir onderwysers 'n groot bron van stres. Hulle voel dat leerdergesentreerde onderrigstrategieë die onderwyser van sy beheer oor sy klas mag ontnem.
- Leerders beskik nie oor die nodige ryphed om reg te laat geskied aan meer leerdergesentreerde onderrigmetodes nie.

Alhoewel onderwysers dus die waarde van die meeste van die onderrigstrategieë erken, toon die geïdentifiseerde hindernisse tot die implementering van hierdie strategieë legitieme besware, maar ook 'n huiwering om te waag. Die realiteit van oorvol klasse word erken as een van die faktore wat wel transformasie in die klaskamer bemoeilik (Chisholm, 1999: 122). Bovermelde spreek ook duidelik van die oorgangsfase waarin onderwysers hulle tans bevind. In so 'n fase is dit makliker om op ou en vertroude gebruike terug te val. Onderwysers is ook angstig oor die bedreiging van hulle gesag in die klaskamer. Mary Metcalfe, 'n vorige minister van onderwys in Gauteng, het reeds vroeër beklemtoon dat "The solution is not a panic-driven return to the external semblance of 'order'; the safety of authoritarianism and rote learning, but the opportunity to develop new conceptions of discipline, commitment and accountability which are consistent with our new democracy" (Harber, 1998: 18).

Hier mag ook sprake wees van 'n mate van weerstand teen die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys en praktyke wat daarmee geassosieer word. Onderwysers het gemaan dat die implementering van inklusiewe onderwys dieselfde pad kan loop as dié van uitkomsgebaseerde onderwys wat tans in hoërskole infaseer word. Die deelnemers het die omvattendheid en kompleksiteit van die onderwyser se taak soos dit tans beleef word, beklemtoon en beskou inklusiewe onderwys as 'n verdere kompliserende faktor. Die onderwyser se taak word juis as omvattend en kompleks beleef vanweë die toenemende leerderdiversiteit in die klaskamer. Huidige behoeftes van leerders is reeds moeilik om te akkommodeer. Verdere leerderdiversiteit in die klaskamer sal onderwysers se stresvlakke drasties verhoog en mag tot uitbranding lei.

Deelnemers ervaar dat transformasie in die onderwys 'n inisiatief van die regering is wat van bo af op hulle afgedwing word (Jansen, 1998: 321-334). Die wesenlike gevaar hiervan is dat nuwe inisiatiewe van makrovlak nie werklik daarin slaag om menslike aspirasies, waardes, houdings en gedrag aan te spreek nie. Omdat onderwysers die persepsie het dat hulle nie werklik inspraak in besluitnemingsprosesse ten opsigte van nuwe inisiatiewe toegelaat word nie, aanvaar hulle nie eienaarskap daarvan nie en bied weerstand. Onderwysers voel tans uitgelewer en asof daar nie na hulle behoeftes omgesien word nie. Die begrip van besluitnemers in hierdie verband word as baie belangrik beskou.

Bogenoemde bevestig ook weer eens die siening dat die mate waarin die onderwysers tot die proaktiewe uitbouing van 'n demokratiese kultuur in die klaskamer, skool en gemeenskap verbind is, primêr afhang van die mate waarin die onderwyser werklik 'n demokratiese lewensfilosofie sy eie gemaak het. Dit wil voorkom asof onderwysers nog vernuwing teenstaan en eerder poog om die status quo te handhaaf.

Gelyke vennootskap

Die laaste twee temas, naamlik "gelyke vennootskap" en "skool- en klasreëls" hou onderling met mekaar verband. Ten opsigte van die tema "gelyke vennootskap" is

gekyk na die onderwyser-skoolhoofvennootskap en die onderwyser-leerdervenootskap.

Onderwyser-skoolhoofvennootskap

Binne onderhoudsverband is die indruk verkry van skoolhoofde wat minder rigied en meer toeganklik is as in die verlede. Skoolhoofde handhaaf 'n oopdeurbeleid en word in hierdie opsig as meer demokraties beleef. Aan die pos van skoolhoof is egter steeds sekere rolverwagtings gekoppel wat by implikasie die skoolhoof in 'n sterk beheerposisie plaas. Dit is dus nie duidelik of daar werklik sprake is van gedeelde leierskap nie. Sommige skole word steeds op 'n sterk burokratiese wyse bestuur, wat beteken dat buigsaamheid ingeboet word. Skoolstrukture met die nodige aanpasbaarheid, buigsaamheid en sensitiwiteit is nodig ten einde die demokratiese ideaal vir die onderwys en ook vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys te kan realiseer. Vergelyk in hierdie verband die adhokrasie van Skrtic (1991: 170-171) en die post-burokratiese skool van Harber en Davies (1997:150) wat beide skoolstrukture met groter buigsaamheid is ten einde suksesvol 'n antwoord te bied op die toenemende leerderdiversiteit soos tans in ons skole ondervind word.

Onderwyser-leerdervenootskap

Ten opsigte van die onderwyser-leerdervenootskap was daar uiteenlopende menings. In sommige skole word skoolreëls reeds gesamentlik deur onderwysers en leerders vasgestel, maar dit is glad nie deurgaans die geval nie. Binne die inklusiewe demokratiese hoërskool moet besluitnemingsprosesse deur alle rolspelers gedeel word, ook deur die leerders (Welgemoed, 1998: 42). In hierdie verband sê Fullan en Hargreaves (1992: 123), "The articulation of different voices may create initial conflict, but this should be confronted and worked through. It is part of the collaborative process." So 'n proses van gedeelde besluitneming sal daartoe lei dat die hele skoolgemeenskap saamwerk aan die vasstelling van 'n eie stel waardes en 'n eie gedragskode.

Die aanwys van skool- en klasleiers is reeds in die meeste skole 'n meer demokratiese proses. Onderwysers behou egter steeds 'n mate van vetoreg. Ten opsigte van die hantering van klaskamerkonflik het die deelnemende onderwysers dit op 'n sterk outokratiese wyse die verantwoordelikheid van die onderwyser gemaak. Die onderwysers was oortuig dat die suksesvolle hantering van klaskamerkonflik 'n kwaliteit van 'n goeie onderwyser is. Die deelnemers het eenparig en op 'n sterk outokratiese wyse aangedui dat die bepaling van die skoolkurrikulum hulle verantwoordelikheid is en ook dié van die Departement van Onderwys.

Soos in die NCSNET/NCESS-verslag uiteengesit, is die skoolkurrikulum alles in die skool wat die leerproses beïnvloed, van die onderwysers en die leerprogramme tot die leeromgewing (Department of National Education, 1997: 69). Education White Paper 6 definieer skoolkurrikulum as "the content of learning programmes, the language and medium of learning and teaching, the management and organisation of classrooms, teaching style and pace, time-frames for completion of curricula, the materials and equipment that are available, and assessment methods and techniques" (Department of National Education, 2001: 19).

Die onderwysers het waarskynlik in hulle response op hierdie stelling meer gefokus op die skoolkurrikulum in sy enger betekenis as sillabus of leerinhoud. In die bepaling van die leerinhoud het die onderwysers dus gevoel dat leerders nie 'n bydrae te lewer het nie. Die NCSNET/NCESS verslag beklemtoon ook dat in 'n inklusiewe sisteem, alle aspekte van die kurrikulum responsief moet wees ten einde die behoeftes van alle leerders suksesvol te kan aanspreek. Alhoewel onderwysers opgelei kan word in die gebruik van nuwe strategieë, metodes, aktiwiteite, materiaal en organisatoriese praktyke wat belangrik is in die akkommodering van diversiteit, bly die belangrikste beginsel in die implementing van 'n inklusiewe onderwysmodel dié van buigsaamheid. Om buigsaam te wees is die belangrikste strategie in die hand van die onderwyser vir die akkommodering van 'n diverse reeks van leerderbehoefte (Department of National Education, 1997:69).

Skool- en klasreëls

Soos reeds aangedui in die bespreking van die vorige tema, handhaaf die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, sterk outokratiese sienings ten opsigte van skool- en klasreëls. Hulle verdedig hulle sienings in hierdie verband as die opvoeding van leerders tot die suksesvolle hantering van verantwoordelikhede en as teenvoeter vir wanorde in die gemeenskap en samelewing. Leerders moet geleer word om gesag te aanvaar ter wille van 'n ordelike klaskamer, skool en gemeenskap. Die toerekeningsvatbaarheid van die onderwyser het ook weer hier ter sprake gekom. Juis omdat sekere onderwyses as persoon nie respek afdwing nie, word die kwessie aangaande gesagsaanvaarding in skole meer kompleks.

As leerders dan moet leer om reëls, regulasies en voorskrifte te gehoorsaam is die vraag, hoe hulle gaan leer om hulle skielike "vryheid" na skoolverlating te hanteer. Onderwysers se response op hierdie vraag kom daarop neer dat die leerder struktuur nodig het waarbinne hy kan leer om sy vryheid te bestuur. Vryheid bring verantwoordelikhede mee waartoe die meeste leerders nog nie opgewasse is nie. Vandat lyfstraf afgeskaf is, voel veral manlike onderwysers besonder weerloos wanneer dit kom by die dissiplinering van leerders. Alhoewel hulle graag die regte van leerders wil erken, verlang hulle tegelykertyd na 'n meer outokratiese stelsel van beheer. Tog benodig adolessente in hulle besondere ontwikkelingsfase geleenthede tot selfontdekking en eksperimentering met toenemende volwasse verantwoordelikhede ten einde die proses van oorgang na volwassenheid te vergemaklik. 'n Outoritêre onderwysstyl kan die kritiese en ondersoekende houding van hierdie leerders onderdruk en veel skade aanrig. Adolessente benodig die aanvaarding, liefde, belangstelling, respek en ondersteuning van onderwysers as belangrike persone in hulle lewe. Aanvaarding sluit in die akkommodering van hulle persoonlike sienswyses, hulle flukturende emosies en hulle emosionele en sosiale behoeftes (Ackermann, 2001: 101-117). 'n Belangrike uitkoms van 'n adolessent se skoolloopbaan is die verwerwing van 'n interne lokus van kontrole en beheer. Wanneer reëls, regulasies en voorskrifte van buite afgedwing word, word leerders dalk nie hiertoe bemaagtig nie.

Waarom word demokratiese onderwys as meer effektief beskou?

- Reëls en regulasies word meer geredelik deur leerders ondersteun as hulle in die eerste instansie eienaarskap daarvan aanvaar het.
- Kommunikasie op alle vlakke in die skool verbeter.
- Omdat leerders tot groter inspraak in die organisasie van eiebelang uitgenooi word, neem hulle verantwoordelikeheidsin toe.
- Besluitnemingsprosesse verbeter as die behoeftes, belangstellings en menings van alle rolspelers verreken word.

(Harber in Welgemoed, 1998: 45-46).

5.3.3 Die toekomstige gebruik van die vraelyste vir navorsing In Suid-Afrika

5.3.3.1 Die biografiese inligting

Die beantwoording van die agt vrae ten opsigte van die biografiese inligting van deelnemers het geen probleme gelewier nie. Myns insiens kan oorweeg word om 'n verdere drie vrae tot die oorspronklikes toe te voeg. Daar kan navraag gedoen word oor onderwysers se vorige ervaring met leerders met spesiale behoeftes en ook oor moontlike opleiding in hierdie verband. In 'n derde vraag kan onderwysers gevra word om hulle onderskeie vakrigtings aan te dui aangesien dit mag lei tot interessante navorsingsresultate.

5.3.3.2 Die Onderwyser-Houdingskaal

Hierdie vraelys is nog nie vir gebruik in Suid-Afrika gevalideer nie. Navorsers waarsku teen die direkte verplasing van vraelyste vir gebruik in 'n ander kultuur as dié een waarvoor dit oorspronklik ontwikkel is en beklemtoon "at the least, the need to be cautious in the application of measuring instruments validated in one cultural

environment to another culture or society" (Van Wyk, Boshoff & Owen, 1999: 68). In die lig hiervan is besluit om eers 'n verkennende studie te onderneem waartydens die vraelys as onderhoudriglyn gebruik is. In die onderhawige kwalitatiewe studie is die vraelys vraag vir vraag noukeurig met elke deelnemer deurgewerk. Die volgende kan na afhandeling van die verkennende studie gerapporteer word:

Die deelnemende onderwysers het die vraelys baie interessant gevind en het in die meeste gevalle met die grootste vrymoedigheid op stellings gereageer. Die deelnemers het met slegs twee van die stellings (items) werklik probleme ondervind, naamlik met items 1 en 30.

Item 1

"Die belangrikste eienskappe van bekwame onderwysers is gesag en mag".

Die volgende aanhalings verwoord die deelnemers se besware teen hierdie stelling:

"Ek verskil.... Gesag en mag is twee verskillende goed. Ja, as dit twee vrae was en die belangrikste eienskap van 'n onderwyser is gesag, dan sou ek gesê het dat ek stem saam, maar met mag stem ek nie so sterk saam nie dat.... Mag is nie so belangrik nie."

(Deelnemer I)

"Ek sou nie sê mag daarby nie, maar hulle moet definitief gesag hê. Ja, die mag pla my. Ek dink nie jy moet mag uitoefen oor die kinders nie. Ek dink jy kry meer met hulle reg as jy gesag het...." (Deelnemer II)

Dit was binne onderhoudsverband duidelik dat hierdie item vir die meeste deelnemers probleme gelever het. Hulle het die idee verwerp dat 'n onderwyser mag oor leerders kon uitoefen, alhoewel hulle meer geneë was om 'n onderwyser te sien as iemand wat gesag uitoefen. Hulle onderskeie sienings van 'n onderwyser as gesagdraend is ook binne onderhoudsverband uitgeklaar. Vir die kwantitatiewe gebruik van die vraelys word aanbeveel dat hierdie item in twee aparte items onderskei word.

Item 30

"Te veel outonomie in 'n vry wêreld soos ons s'n word nie aanbeveel nie."

Die volgende aanhalings dui op die deelnemers se verwarring oor hierdie stelling:

"Outonomie is mos.... Outokrasie?" Nee, ek weet nie wat outonomie is nie." (Deelnemer I)

"Wat bedoel julle met outonomie?" (Deelnemer II)

Die woord "outonomie" was dus nie aan alle deelnemers bekend nie. Daar sal 'n ander woord of omskrywende frase gevind moet word om die stelling meer toeganklik te maak vir deelnemers in toekomstige navorsing.

Hierdie vraelys het telkens 'n baie interessante bespreking ontlok. Elke stelling het direk tot die deelnemers gespreek. Dit was opwindend om waar te neem hoe die vraelys deelnemers telkens gedwing het tot refleksie oor eie praktyk. Met sekere van die aangeleenthede wat gedek is, is hulle ook nog nie voorheen gekonfronteer nie. In hierdie opsig word vertrou dat die vraelys hulle tot reflektering oor veral die regte van leerders en kollegas gelei het. Die vraelys, soos gebruik as onderhoudriglyn, het die navorser toegelaat om 'n duidelike beeld te vorm van onderwysers se demokratiese waardes soos dit in hulle verhouding met kollegas en leerders in die skool en klaskamer manifesteer. Verdere navorsing met die vraelys kan sterk aanbeveel word. Die deelnemers se probleme met die twee stellings, soos bespreek, verdien egter aandag. Dit is belangrik dat hierdie vraelys vir Suid-Afrikaanse gebruik gevalideer word.

5.3.3.3 Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal

Hierdie vraelys is ook nog nie vir gebruik in Suid-Afrika gevalideer nie. Om hierdie rede is besluit om ook eers hierdie vraelys in 'n verkennende studie as onderhoudriglyn te gebruik. Die vraelys is vir die onderhawige studie oor die houdings van onderwysers teenoor inklusiewe onderwys geselekteer omdat dit die bruikbaarste een was wat opgespoor kan word wat nie die aanname maak dat

onderwysers reeds in inklusiewe klaskamers onderrig nie. Die volgende voorstelle kan na aanleiding van die verkennende studie gemaak word:

Die definisie van inklusiewe onderwys

Die definisie van inklusiewe onderwys soos in hierdie vraelys gebruik, het vir die meerderheid deelnemers probleme gelewer. Die definisie lees as volg:

"Inklusiewe onderwys kan gedefinieer word as wanneer alle leerders saam met hulle portuurgroep in die hoofstroomklaskamer in hulle naaste skool onderrig ontvang en wanneer hierdie leerders en betrokke onderwysers die nodige ondersteuning geniet om 'n suksesvolle leerproses te verseker."

- **"alle leerders"**

Hierdie frase het heelwat verwarring veroorsaak. Een onderwyser kan as volg aangehaal word:

"Alle leerders – miskien moet 'n mens net omskryf wat bedoel word met alle leerders. Alle leerders moet dus beter gedefinieer word" (Deelnemer I)

Aangesien hierdie frase 'n belangrike rol in hierdie definisie vervul, moet dit beter omskryf word. Moontlik sal dit groter duidelikheid bring indien "alle" vervang word met "Alle (insluitende leerders met gestremdhede)"

- **"saam met hulle portuurgroep"**

Dié frase het veral vir een onderwyser as volg probleme gelewer:

"This is not always the case in our disadvantaged schools. You get students who are determined, who want to study, who could be denied a chance to study by this age restriction" (Deelnemer VI)

Die volgende inskrywing in die veldnotas is ten opsigte van hierdie ldeelnemer gemaak:

Sy sêlf het op 'n vroeë leeftyd die skool verlaat en het veel later na die skoolbanke teruggekeer om haar matriek te verwerf (Veldnota-inskrywing)

Hierdie deelnemer het dus eintlik haarself ook in gedagte wanneer sy versoek dat leerders wat ouer is as die deursnee ouderdomsgroep vir 'n betrokke graad, nie 'n leergeleentheid ontsê moet word nie. In sommige skole in benadeelde gemeenskappe in Suid-Afrika is ouer leerders in 'n klas 'n algemene verskynsel wat geakkommodeer moet word. In die pas gepubliseerde "White Paper 6: Building an inclusive education and training system" word aan hierdie verskynsel erkenning verleen. "Age grade norms will be revised to accommodate those learners requiring a departure from these norms as a result of their particular learning needs" (Department of National Education, 2001: 27). Die definisie van inklusiewe onderwys soos in hierdie vraelys gebruik, maak nie vir bogenoemde voorsiening nie en sal dus aangepas moet word.

- **"in hulle naaste skool"**

Ten opsigte van hierdie frase het 'n onderwyser beswaar aangeteken aangesien dit verwarring sou kon veroorsaak:

"Ek verstaan, maar beteken dit dat net.... -kinders in ons skole moet wees?" (Deelnemer II)

Sekere skole in die omgewing waar die studie onderneem is, akkommodeer leerders van ander omgewings wat in koshuise tuisgaan. Die onderwyser wou dus weet of dié frase hierdie leerders uitsluit. Aangesien dit nie die geval is nie, sal die frase verder omskryf moet word. Die keuse van 'n skool word aan ouers en leerders self oorgelaat. "Skool van hulle keuse" kan dalk as oplossing aanbeveel word.

- **“wanneer hierdie leerders en betrokke onderwysers die nodige ondersteuning geniet om ‘n suksesvolle leerproses te verseker”**

Die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, was opgewonde oor bovermelde toevoeging tot die definisie. Tydens die bespreking van beide vraelyste het die besondere behoefte aan die nodige ondersteuning vir leerders sowel as vir hulleself gerefrein.

“Hy moet ast’ ware gehelp word om saam met die ander leerders te kan wees. Nuwe tegnieke en dinge is belangrik. Die onderwyser moet gedurig daaraan blootgestel word en bemoedig word, so kan hulle op die ou end ‘n groot liefde vir daardie leerders ontwikkel, maar dit kan nie gedoen word sonder ‘support’ nie” (Deelnemer V)

In die lig van bostaande aanhaling moet daarteen gewaak word dat onderwysers nie vra om die handhawing van die status quo nie, terwyl inklusiewe onderwys juis ‘n beroep doen op ‘n sistemiese verandering ter wille van die suksesvolle akkommodering van alle leerders. Binne die inklusiewe model word nie van leerders verwag om by die sisteem aan te pas nie, maar van die sisteem om by die leerders aan te pas.

Onkunde oor gestremdhede

Tydens die onderhoude het sommige van die deelnemers onkunde getoon oor sekere van die gestremdhede wat in items in hierdie vraelys voorkom. Dit mag potensieel probleme lewer in die beantwoording van die vraelys. Hieraan moet aandag verleen word, alhoewel dit moeilik sal wees om die nodige aanpassings te maak.

Item 16

Daar is, soos reeds aangedui, vir gebruik in hierdie studie ‘n verdere item (Leerders met leerprobleme behoort in gewone klaskamers te wees) tot die oorspronklike vraelys se 18, bygevoeg. Die doel met hierdie item (16) was om binne onderhoudsverband onderwysers se kennis van die verskil tussen leerprobleme en ‘n intellektuele gestremdheid na te vors. Berryman *et al* (1980:200) het met die ontwikkeling van die vraelys sodanige item weggelaat “because of the difficulty in constructing unambiguous

descriptive statements for that area of exceptional behavior." Vyf van die agt deelnemers kon nie die onderskeid tussen hierdie twee groepe leerders aandui nie. Die twee items moes omskryf word voordat onderwysers kon aandui dat leerders met leerprobleme na alle waarskynlikheid reeds in hoërskole geakkommodeer word terwyl leerders met 'n intellektuele gestremdheid glad nie tot dieselfde omvang in hoofstroomskole aanwesig is nie. Aangesien onderwysers in hoërskole oor die algemeen nie vertrou is met die verskil tussen leerprobleme en 'n intellektuele gestremdheid nie, word aanbeveel dat hierdie item nie in die vraelys behou word nie, tensy dit moontlik sou wees om leerprobleme nader te omskryf.

Vir die oogmerke van hierdie studie het die "Houding teenoor Inklusiewe Onderwys skaal", soos as onderhoudriglyn binne onderhoudsverband gebruik, 'n baie interessante bespreking ontlok. 'n Duidelike beeld kon gevorm word van hoërskoolonderwysers se onbekendheid met inklusiewe onderwys en hoe hulle die implementering van so 'n inisiatief sou ervaar. Veral is duidelikheid verkry oor watter gestremdhede makliker binne die hoofstroomhoërskool geakkommodeer sou kon word en in watter gevalle ondersteuning van 'n groter omvang van onderwysers en leerders nodig sou wees. Wat egter deurentyd gehinder het, was die feit dat die vraelys slegs die eng definisie van inklusiewe onderwys aangespreek het. Die breër definisie van inklusiewe onderwys beklemtoon dat alle leerders potensieel uitgesluit is en dat 'n inklusiewe kultuur in 'n skool gaan om die effektiewe akkommodering van alle leerders en nie net dié met gestremdhede of gedragsprobleme nie (Zollers *et al*, 1999: 165). In die geval van toekomstige navorsing met die vraelys sal die nodige aanpassings gemaak moet word in die lig van die voorafgaande bespreking. Die vraelys kan vir verdere navorsing aanbeveel word, mits dit eers vir Suid-Afrikaanse gebruik gevalideer word.

5.4 DIE ONDERWYSER IN DIE PROSES VAN TRANSFORMASIE

Alhoewel die beëindiging van apartheid grootskaalse transformasie in die onderwys geïnisieer het en 'n beleidsraamwerk geskep is wat demokratiese onderwys wil fasiliteer, het hierdie studie bevind dat die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, nog nie demokratiese waardes geïnternaliseer het in dié mate dat hulle bereid sou wees om as agente van verandering in hulle onderskeie skole en klaskamers op te tree nie. Ten einde die bevindinge van hierdie studie ten opsigte

van die demokratiese waardes, oortuigings en houdings van onderwysers saam te vat, word die model van Welgemoed (1998: 38-46) gebruik, waarvolgens sy die demokratiseringsproses van 'n skool beskryf. Sy verduidelik dat sodanige proses in drie fases verloop, waarvan die eerste 'n fase van herstrukturering is, gevolg deur 'n fase van vernuwing en ten slotte 'n fase van rekonsiliasie.

- **Fase van herstrukturering**

Hierdie fase omvat 'n oorgangsperiode. Die vlak van sukses waarmee hierdie periode bestuur word, sal eventueel die uitkomst van die proses van demokratisering bepaal. Gedurende hierdie fase word vernuwing vanaf makrovlak gekontroleerd afgedwing alhoewel dit met die heel beste bedoelings geskied. Alhoewel dit op die oppervlakte voorkom asof alles onder beheer is, is houdings, waardes en oortuigings wat op 'n dieper vlak lê, nog nie aangespreek nie. Ervarings uit die verlede het bewys (soos ook in Suid-Afrika die geval) dat menslike aspirasies, gedrag en houdings nie deur beleid gekontroleer kan word nie. Hierdie fase is dan gewoonlik ook een van ongunstige teenreaksie, weerstand en sinisme met weinig sprake van 'n diepgaande verbintenis tot transformasie. Die feit dat vanaf makrovlak nuwe reëls, regulasies en inisiatiewe aangekondig word, beteken nie dat noodwendig eienaarskap hiervan op grondvlak aanvaar word nie. Dit kan ook beteken dat slegs persone op makrovlak verantwoordelik gehou word vir die eventuele sukses (of mislukking) van so 'n proses van transformasie.

- **Fase van vernuwing**

Binne hierdie fase gaan dit om volhoubare verandering in gedrag, houdings, waardes en oortuigings wat net bereikbaar is indien die aktiewe deelname van alle rolspelers in die skep van 'n visie gebaseer op gedeelde waardes betrokke is. Die proses van vernuwing word dus nie op rolspelers afgedwing nie, maar word gefasiliteer in 'n proses van maksimum interaksie en gedeelde besluitneming. Alle stemme moet gehoor word. Konflik moet binne hierdie fase verwag word aangesien dit deel is van die kollaboratiewe proses. Binne hierdie fase is eenheid in diversiteit

belangrik, in teenstelling met gekontroleerde uniformiteit. Diepgaande sistemiese vernuwing word as uitkoms vir hierdie fase gestel.

• **Fase van rekonsiliasie**

Dié fase spruit voort uit die vorige proses van vernuwing. Daar is nou sprake van 'n eie stel waardes en 'n eie gedragskode waarvan almal eienaarskap aanvaar het. Die kernwaardes wat binne 'n proses van samewerking gegenereer is, vorm die grondslag vanwaar verder gebou word. Vorige verhoudings van agterdog en uitsluiting word opgehef en vervang met verhoudings gebou op wedersydse respek. Samewerking en die stigting van vennootskappe word 'n moontlikheid. Welgemoed (1998:40) sluit haar bespreking af met die volgende beklemtoning: "Education in democracy for a democracy is possible, but sustaining this democracy is now the challenge." Bradley en King-Sears (1997:64) beklemtoon dat 'n proses soos bogenoemde, tyd neem. Hulle sien suksesvolle transformasie in die onderwys as 'n omvangryke en uitgebreide proses van geleidelike en progressiewe aanpassing wat van onderwyser tot onderwyser en van skool tot skool aangepak moet word.

In die lig van die bevindinge van hierdie studie kan gekonstateer word dat die onderwysers hulle tans nog binne die oorgangsfase van herstrukturering bevind. Hulle is oor die algemeen bewus van innoverende demokratiese denke, teorieë en praktyke, maar begryp nie werklik dat die transformasie van die totale onderwyssisteem ter sprake is nie. Hulle bied weerstand teen vernuwing wat ter wille van die demokratisering van die onderwyssisteem infaseer word, omdat die persepsie bestaan dat dit vanaf makrovlak afgedwing word. Op die oppervlakte wil dit voorkom asof vernuwing binne skole en klaskamers realiseer, maar die bevindinge van hierdie studie toon dat die onderwysers se houdings, waardes en oortuigings wat op 'n dieper vlak lê, nog nie werklik aangespreek is nie. Die manifestasie hiervan kan in die gedrag van onderwysers in die skool en klaskamer waargeneem word, soos blyk uit die navorsingsbevindinge.

Vooroordele en die uitsluiting van sekere rolspelers van die kollaboratiewe proses, wat teenstrydig is met die demokratiese gedagte, is nog aan die orde van die dag. Ouers, leerders en die gemeenskap moet nog as belangrike rolspelers tot die proses

van medewerking en gesamentlike besluitneming uitgenooi en bemagtig word. Buigsaamheid in die klaskamer en skool ter wille van die effektiewe akkommodering van leerderdiversiteit lewer nog probleme. Organisasiestrukture in skole kom nog voor onbuigsaam en minder aanpasbaar, wat nie noodwendig innovasie, reflekerende probleemoplossing en die gelyke status van alle rolspelers in die hand werk nie. Buigsaamheid word voorwaardelik gestel tot die voorbereiding van die leerder as enigste moontlikheid tot oorlewing in die een en twintigste eeu (Cunat, 1996:141). Onderwysers voel in besonder bedreig wanneer die beheer oor leerders en die aantasting van hulle gesag ter sprake kom. Veral in hierdie opsig toon die deelnemers nog 'n teruggrype na vroeëre vertroude gebruike en praktyke wat binne 'n demokratiese sisteem uitgedien is.

As die aanname gemaak word dat onderwysers nog, volgens die model van Welgemoed, in die oorgangsfase van herstrukturering ter wille van die demokratisering van die onderwys verkeer, en 'n beduidende verband is bevind tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys, kan verwag word dat hulle ook weerstand sal bied teen die implementering van inklusiewe onderwys in hulle onderskeie hoërskole. Die bevindinge van hierdie studie het ook weerstand teen die implementering van inklusiewe onderwys bevestig.

Tot op datum is inklusiewe onderwys nog nie in Suid-Afrikaanse hoërskole geïmplementeer nie en die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, het ook onkunde getoon ten opsigte van inklusiewe onderwys as nuwe inisiatief. McLeskey *et al* (2001: 114) waarsku dat in so 'n geval, onderwysers in so 'n studie gevra word om te *spekuleer* oor hulle deelname in die herstrukturering van hulle skool wat ingrypende veranderings in hulle professionele rolle en verantwoordelikhede sal meebring. "At the very least, such a survey provides a biased picture of teachers' views of inclusion and likely is a more accurate reflection of teacher concerns and justifiable caution regarding change, rather than their opposition to inclusion (McLeskey *et al*, 2001: 114). Onderwysers se weerstand teen verandering juis vanweë die oorgangsfase waarin hulle hulle bevind, kon deurgaans waargeneem word. Die filosofiese begronding van inklusiewe onderwys was vir hulle aantreklik, maar vir die implementering daarvan beskou hulle hulleself nie as gereed

nie. Die realiteit van hoofstroomhoërskole suggereer dat die vereiste houdings en aanpassings nog nie in plek is vir die akkommodering van leerders met spesiale behoeftes en in besonder dié met gestremdhede nie. Kavale en Forness (2000: 288 en 290) beklemtoon dat, alhoewel die gedagte van 'n totale transformasie van die onderwyssisteem 'n meer radikale benadering impliseer, is dit eerder gewens om 'n benadering van geleidelike implementering van inklusiewe onderwys te volg, gebaseer op empiriese navorsing. Onderwysers in hierdie studie het parallelle getrek tussen die potensiële implementering van inklusiewe onderwys en die infasering van uitkomsgebaseerde onderwys. Laasgenoemde het hulle beleef as 'n inisiatief van makrovlak wat op hulle afgedwing word. Ten einde enigsins die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys 'n realiteit te maak, sal dit gewens wees om uit vorige ervarings te leer.

Deskundiges stem saam dat die algehele insluiting en aanvaarding van leerders met gestremdhede slegs sal realiseer as resultaat van langtermyn-veranderings in die houdings van onderwysers. Fisiese toegang en die voorsiening van opvoedkundige geleenthede kan gewettig word, maar aanvaarding kan nie. In die lig hiervan is dit nodig dat ter wille van die betekenisvolle implementering van beleid, struikelblokke wat setel in negatiewe houdings van onderwysers in die eerste plek aandag verdien. As die houdings van onderwysers positief gemodifiseer word tydens opleiding, kan dit lei tot die opheffing van struikelblokke ter wille van die voorsiening van onderwys aan leerders met gestremdhede, met positiewe gevolge vir insluiting binne die groter gemeenskap (Beattie, Anderson & Antonak, 1997: 245-246).

“Rethinking and planning for inclusive schooling often represents a substantial departure from teachers’ prior experience, established beliefs and present practice. Indeed they are encouraged to provide conditions of learning for children that the teachers themselves have rarely experienced” (Carrington, 1999: 265).

Volgens 'n model van Hord en kollegas soos bespreek in Bradley & King-Sears (1997: 59-61) is daar sewe fases geïdentifiseer waardeur onderwysers beweeg tydens 'n proses van oorgang en verandering. Die fokusareas en fases van hierdie model word in tabel 5.3 uiteengesit.

Fokus	Fase		
Self	0	-	Bewuswording
	1	-	Inligtingsoeke
	2	-	Persoonlike besorgdhede
Taak	3	-	Bestuur
Impak	4	-	Gevolge
	5	-	Kollaborasie
	6	-	Herfokus

(Bradley & King-Sears, 1997: 60)

Tabel 5.3 Fases in 'n proses van verandering

Volgens tabel 5.3 is onderwysers tydens die bewuswordingfase nog net vaagweg bewus van inklusiewe onderwys as inisiatief. Tydens hierdie fase is onderwysers nog nie werklik bekommerd oor óf betrokke by inklusiewe onderwys nie en glo hulle nog dat dit hulle nie sal affekteer nie.

Tydens die fase van "inligtingsoeke" is hulle bewus van inklusiewe onderwys en wil hulle meer leer oor die inisiatief. Die deurgang van duidelike en akkurate inligting en kennis word ten opsigte van hierdie fase aanbeveel.

Fase twee is dié van persoonlike besorgdhede. Tydens hierdie fase raak onderwysers bekommerd oor hoe hulle deur die implementering van inklusiewe onderwys geraak sal word. Dit is nodig om onderwysers in hierdie fase in kontak te bring met ander onderwysers wat reeds inklusiewe onderwys suksesvol in hulle klaskamers geïmplementeer het. Aanmoediging in hierdie fase is belangrik.

Tydens fase drie word meer gefokus op die taak voor hande. Die gaan om die bestuur van aangeleenthede in die klaskamer ten einde die implementering van inklusiewe onderwys te bevorder. Tegnieke hulp en ondersteuning aan onderwysers in hierdie fase is van kardinale belang.

Fases 4, 5 en 6 fokus op die impak van inklusiewe onderwys in die klaskamer. Tydens fase vier bespreek onderwysers die effek van die implementering van

inklusiewe onderwys op die klaskamerpraktyk en leerders. Onderwysers is nie meer besorg oor hulle eie persoon nie en in hierdie opsig word 'n nuwe mylpaal bereik. Tydens fase vyf werk onderwysers saam. Hulle is besig om nuwe praktyke en strategieë te implementeer en ontmoet in groepe om tegnieke, strategieë en klaskamerorganisasie te vergelyk en te bespreek. Hulle ruil ook bronne en kundighede uit. Die laaste fase is dié van herfokus, wanneer onderwysers gemaklik voel met hulle implementering van inklusiewe onderwys in hulle onderskeie klaskamers. Hulle is gereed om die impak van inklusiewe onderwys te evalueer en om 'n meer gepersonaliseerde perspektief te ontwikkel in hulle deurlopende pogings tot die implementering van inklusiewe onderwys. Onderwysers in enige van hierdie geïdentifiseerde fases ondervind sekere besorgdhede wat geldig en ook te wagte is. Dit is belangrik dat hulle die regte ondersteuning in hierdie verband ontvang. Inligting oor die proses van verandering per se kan ook aan onderwysers die versekering gee dat hulle reaksies die algemene is.

Die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, het meestal eers tydens die onderhoud wat met hulle gevoer is, bewus geword van inklusiewe onderwys en die potensiële implementering daarvan. In die lig van bogenoemde model wat die fases van verandering aandui, kan hierdie onderwysers in die bewuswordingsfase geplaas word. Dit impliseer dat al ses die ander fases nog deurloop moet word, voordat daar enigsins sprake sou wees van die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in die onderskeie hoërskole hier ter sprake. Bradley & King-Sears (1997: 64) beklemtoon ten slotte dat:

“The transition to maintaining ownership of all students with differing abilities is a paradigm shift that often requires a great deal of diligence and support for the high school teacher. Systemic change must affect the core of the system so that structured change can occur.”

5.5 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk bevat 'n volledige uiteensetting van die navorsingsresultate van hierdie studie en ook die bespreking van die resultate. Tydens die bespreking van die navorsingsresultate is gefokus op die verband en interaksie tussen onderwysers

HOOFSTUK SES

GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, LEEMTES EN STERKTES

6.1 INLEIDING

Voortgestu deur 'n proses van demokratisering na 1994 het transformasie 'n onbetwisbare deel van onderwysers se huidige beroepsrealiteit in Suid-Afrika geword. 'n Omvattende proses van transformasie vereis in werklikheid 'n proses van rekulturasie wat veranderde waardes, oortuigings en houdings vra, maar by implikasie ook nuwe vaardighede, praktyke en strukture. Die onderwyser, maar ook onderwyseropleiding, is sleutelemente binne 'n proses van transformasie in die onderwys. Waardes, houdings en oortuigings word beskou as die belangrikste aanwysers van die besluite wat onderwysers neem en ook van hulle gedrag in die klaskamer en skool.

Die doel met hierdie studie was tweërlei van aard. Daar is gepoog om onderwysers se waardes en oortuigings in die lig van die konsep *demokrasie* te ondersoek ten einde te bepaal hoedanig demokratiese onderwys werklik in klaskamers realiseer. Onderwysers se houdings teenoor inklusiewe onderwys is ook ondersoek. Inklusiewe onderwys as 'n nuwe inisiatief in die onderwysarena, vind 'n filosofiese staanplek binne die nis geskep deur die demokratiese ideaal van vryheid, gelykheid en regverdigheid. Inklusie, oftewel insluiting, as teenstellend tot marginalisering, word hiervolgens 'n mensereg.

Hierdie ondersoek is gedoen aan die hand van 'n oorwegend kwalitatiewe studie, maar met 'n klein kwantitatiewe komponent wat net in die data-insamelings- en data-analise fases gefigureer het. 'n Literatuuroorsig het 'n teoretiese struktuur gebied vir die bestudering van demokrasie in die onderwys en vir die houding van hoërskoolonderwysers teenoor inklusiewe onderwys. Laasgenoemde is onderneem omdat hierdie onderwysinisiatief nog nie met betrekking tot hoërskoolonderwysers in Suid-Afrika nagevors is nie.

Die navorsingsbevindinge het 'n venster oopgemaak na die betrokke groep hoërskoolonderwysers se uitleef van demokratiese waardes in die skool en klaskamer en het ook aangedui hoedanig hulle die potensiele implementering van inklusiewe onderwys beleef.

6.2 BEVINDINGE

Die bevindinge van die studie kan in die lig van die doel en die newevraagstellings van die studie as volg opsommenderwys uiteengesit word:

- Daar is 'n beduidende verband bevind tussen die onderwysers se demokraties/otokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys.
- Die deelnemende hoërskoolonderwysers het nog nie demokratiese waardes geïnternaliseer tot die mate dat hulle bereid sou wees om as agente van verandering in hulle onderskeie skole en klaskamers op te tree nie.
- Alhoewel die onderwysers die rasionaal van inklusiewe onderwys onderskryf, het hulle hulle nie as gereed beskou vir die implementeringsfase nie.

6.3 GEVOLGTREKKINGS

Die samevatting van die navorsingsbevindinge van hierdie studie het die volgende gevolgtrekkings aangetoon:

- Die deelnemende onderwysers bevind hulleself in 'n oorgangsfase na die herstrukturering van die skool- en klaskamerpraktyk. Hulle bied nog weerstand teen vernuwing in die onderwys wat hulle waarneem as sou dit van makrovlak afgedwing word. So 'n oorgangsfase word gewoonlik gekenmerk deur ongunstige teenreaksies, weerstand, sinisme en weinige sprake van 'n diepgaande verbintenis tot transformasie. Onderwysers se waardes, houdings en oortuigings wat op 'n dieper vlak lê, is nog nie werklik aangespreek nie. Volgens die model van Welgemoed (sien 5.4 in hierdie verband) moet onderwysers nog die verdere fases na ware vernuwing en rekonsiliasie

deurloop voordat daar werklik sprake sou wees van 'n getransformeerde beskouing en uitlewing van demokratiese waardes binne die onderwys.

- 'n Beduidende verband is bevind tussen onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys. Dit impliseer dat onderwysers met meer demokratiese waardes meer akkommoderend sal wees teenoor leerderdiversiteit en insgelyks ook teenoor inklusiewe onderwys. Aangesien die onderwysers in 'n groot mate nog nie demokratiese waardes geïnternaliseer het nie, kan dus ook verwag word dat hulle die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole nie met ope arms sal verwelkom nie. Die navorsingsbevindinge onderskraag hierdie veronderstelling aangesien by die deelnemers aan hierdie studie duidelik weerstand teen die implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole waargeneem kon word. Daar bestaan nog heelwat onkunde oor inklusiewe onderwys en daar is nog nie werklik oor die transformasie van die onderwysstelsel gereflekteer nie. Alhoewel die filosofiese begroning van inklusiewe onderwys aanvaarbaar is, beskou hulle hulleself nie as gereed vir die implementering van inklusiewe onderwys nie. Veral opleiding en ondersteuning is in hierdie verband beklemtoon. Volgens die model van Hord en kollegas soos deur Bradley & King-Sears (1997: 60) bespreek (sien 5.4 in hierdie verband), het hoërskoolonderwysers in terme van die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys nog net die bewuswordingsfase betree. 'n Verdere ses fases moet nog binne 'n proses van verandering deurloop word voordat daar enigsins sprake kan wees van die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in die onderskeie hoërskole.
- As neweproduk van hierdie studie is in werklikheid ook onderwysers se reaksies op verandering *per se* nagevors. Die studie het bevind dat onderwysers nog heelwat weerstand teen verandering bied. Die aanvaarding van die eienaarskap van leerders met 'n verskeidenheid van leerbehoefte en vermoëns vra 'n paradigmaskuif wat veral in die geval van die hoërskoolonderwyser heelwat harde werk en ondersteuning sal vra. Vorige navorsing het beklemtoon dat dit inherent tot menswees is om weerstand teen

verandering te bied. Dit is moeilik om die gemaksone van die bekende te verlaat.

- Die navorsingsbevindinge het ook getoon dat binne 'n proses van transformasie nie net hoërskoolonderwysers se objektiewe realiteite in die sin van onderwysstyle, bronne, kundighede en vaardighede aangespreek moet word nie, maar ook hulle subjektiewe realiteite wat hulle persoonlike houdings, waardes en oortuigings en hulle bereidheid en wil om te verander, insluit. Die statiesheid en weerstandigheid van waardesisteme maak 'n fundamentele verandering in die waardesisteme van onderwysers moeilik.
- Die implikasies van hierdie bevindinge vir die effektiewe opleiding van onderwysers maak dit noodsaaklik dat hieroor gereflekteer word en dat dit doelbewus en doelgerig in opleidingsprogramme verreken moet word.
- Ten opsigte van die toekomstige gebruik van die vraelyste vir navorsing in Suid-Afrika kan die Onderwyser-Houdingskaal met vrymoedigheid aanbeveel word. Die Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal weerspieël egter 'n te beperkende beeld van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks in sy beklemtoning van 'n transformasie van die onderwyssisteem ter wille van effektiewe onderwys aan alle leerders.

6.4 AANBEVELINGS

Hierdie aanbevelings het die eventuele verwesenliking van die ideaal van inklusiewe demokratiese hoërskole ten basis. Dit gaan ook om die oortuiging dat die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys slegs binne die nis van 'n hoërskool wat alle elemente van 'n ware demokratiese skool weerspieël, gerealiseer sal word. 'n Belangrike eerste fokus is dus die demokratisering van hoërskole, alhoewel die bestudering van die beginsels en praktyke van demokratiese en inklusiewe onderwys duidelike oorvleuelings en ooreenkomste toon. Die navorsingsbevindinge van hierdie studie het die ware gaping tussen die formulering van beleid en die suksesvolle implementering daarvan op grondvlak uitgewys. Die

aanbevelings wat gemaak word, wil in effek probeer om hierdie gaping te sluit. Wanneer dit gesê word, word deeglik in gedagte gehou dat so 'n proses van transformasie soos tans in die onderwys aan't gebeur, 'n omvangryke, uitgebreide en progressiewe proses behels wat van onderwyser tot onderwyser en van skool tot skool aangepak moet word. Onderwysers het die reg op effektiewe opleiding vir hulle taak, maar het terselfdertyd ook die verantwoordelikheid om hulleself vir die hantering van die toenemende leerderdiversiteit in die klaskamer voor te berei. Die aanbevelings word nou in besonderhede uiteengesit in die lig van die navorsingsbevindinge en die aanbevelings ten opsigte van die demokratiese inklusiewe hoërskool soos in die literatuuroorsig teruggevind.

6.4.1 Onderwyser en onderwyseropleiding

- Goedopgeleide onderwysers vorm die hart van enige poging tot skooltransformasie. Eendagwerkswinkels en oriënteringsvergaderings skep nie voldoende opleidingsgeleenthede vir onderwysers nie. Slegs deurlopende personeelontwikkeling en indiensopleiding sal enigsins daarin slaag om ook onderwysers se waardes, houdings en oortuigings aan te spreek.
- Onderwysers behoort tot refleksie en selfondersoek oor eie praktyk begelei te word, maar ook ten opsigte van diskriminerende praktyke en houdings.
- Onderwysers behoort hulleself as lewenslange leerders te sien.
- As onderwysers hulleself as bemagtig, ingesluit en gerespekteer ervaar, sal hulle geredeliker by transformasie in die onderwys betrokke raak.
- Tydens opleidingskursusse behoort:
 - onderwysers se stemme duidelik gehoor te word;
 - dialoog bevorder te word;

- kennisinhoud, kollaboratief, deelnemend, reflektierend en interdisiplinêr hanteer te word en
- idees, kennis, filosofieë, ideologieë en ervaring in besonder ten opsigte van demokratiese en inklusiewe onderwys gedeel te word.

• Opleidingsprogramme behoort die volgende aan te spreek:

- Kollaboratiewe vaardighede
- Die effektiewe implementering van innoverende onderrigstrategieë
- 'n Leerdergesentreerde benadering
- Suksesvolle kurrikulumaanpassings ter wille van die aanspreek van diverse leerbehoefte.
- Nuwe vorme van beheer en dissiplinering in die skool en klaskamer wat in ooreenstemming is met demokratiese beginsels.
- Die hantering van gedrags- en emosionele probleme.
- Insig in ontwikkelingsooreenkomste, -verskille en -fases.
- Die effektiewe aanspreek van kognitiewe agterstande.
- Kennis van kognitiewe en metakognitiewe strategieë
- Akkommodering van leerderdiversiteit, insluitende gestremdhede
- 'n Taal- en kulturele bewustheid
- Bekwaamheid in die gebruik van 'n groot verskeidenheid onderrigtake en -strategieë, ook assesseringstegnieke en -strategieë.

- 'n Bewustheid van geleenthede vir vennootskappe
- 'n Bewustheid van sosiale vraagstukke
- Gelyke en regverdige praktyke.

6.4.2 Ondersteuning

- Fiskale besnoeiing maak juis hier 'n nadelige impak wat onderwysers moedeloos en weerloos laat. Ondersteuning aan beide onderwysers en leerders behoort as 'n belangrike prioriteit aandag te geniet.
- Tydens 'n proses van transformasie behoort onderwysers nie net emosionele ondersteuning te geniet nie, maar ook instrumentele ondersteuning (meer tyd vir beplanning, kleiner klasse, 'n geskikte ruimte en leermateriaal) en ook ondersteuning op kennisvlak (onderrigvaardighede om diverse leerderbehoefte suksesvol aan te spreek, kennis van gestremdhede en innovatiewe onderrigstrategieë).
- Ondersteuning is nie net gespesialiseerde vaardighede of duur bronne van buite die skool nie, maar dit gaan om die inspan van bestaande kennis, vaardighede en vermoëns van die skoolgemeenskap. Skole behoort in samewerking met distriksgebaseerde ondersteuningspanne in elke skoolgemeenskap 'n eie ondersteuningspan te vestig. Hierdie ondersteuningspan moet alle leer- en onderwyserondersteuning koördineer en moet alle behoeftes van leerders, onderwysers en die skool aanspreek.

6.4.3 Leierskap

- Effektiewe leierskap setel nie net in die skoolhoof nie, maar behoort dwarsdeur die skool versprei te word. Die kompleksiteit van

skooltransformasie is oorweldigend en daar word met soveel weerstand gehandel dat gedeelde leierskap die antwoord is.

- Leierskapspanne is in die skool nodig wat die diversiteit van stemme verteenwoordig.
- Gedeelde leierskap en gesamentlike besluitneming is belangrik.
- Elke onderwyser behoort in eie reg as 'n leier gereken word en hiertoe is die ontwikkeling van leierskapsvaardighede belangrik.
- Leierskap behoort dus 'n demokratiese benadering te onderskryf en te berus op 'n sterk en geïntegreerde waardesisteem wat modelle leier wat met vrymoedigheid nagevolg kan word.

6.4.4 Die skoolkultuur

- Die skoolkultuur behoort deelnemende demokrasie, gemeenskaplikheid, medemenslikheid en inklusiwiteit as waardes te onderskryf.
- Die psigo-sosiale omgewing van 'n skool kan óf as 'n hindernis óf as 'n geleentheid tot 'n proses van demokratisering en insluiting dien en word sterk beïnvloed deur die leierskapstyl en beheerstrukture van 'n skool. Die skep van 'n demokratiese en insluitende skoolkultuur behoort as 'n uitdaging tot die skoolleiers gerig te word, maar ook tot die beheerliggaam, ouergemeenskap, alle onderwysers en ook die leiers uit die leerdergeledere.

6.4.5 Leerders

- Leerders is belangrike rolspelers in die skoolgemeenskap en behoort hiertoe bemagtig te word.

- Leerders behoort groter inspraak in 'n eie leerproses en in alle geleenthede wat hulle direk raak gegun te word.
- Leerders behoort verlos te word van 'n soort stemloosheid en ervaar dat wat hulle sê en doen belangrik is en 'n impak maak. Dit is veral belangrik in die adolessente fase van ontwikkeling.
- Leerders behoort gelyke geleenthede tot maksimale selfontwikkeling gegun te word.
- Die gelykwaardigheid van leerders behoort erken te word, maar hulle behoort ook vir hulle individuele uniekheid erkenning te geniet.
- Leerders se kollaboratiewe vaardighede, kommunikasievaardighede, interpersoonlike vaardighede, probleemoplossingsvaardighede en die ontwikkeling van 'n sosiale verantwoordelikeheidsin behoort ontwikkel te word.
- Leerders behoort begelei te word tot die erkenning van die beginsel van medemenslikheid.
- Leerders behoort begelei te word ten einde eventueel as burgers van 'n land hulle volwaardige plekke te kan volstaan.

6.4.6 Organisasiestrukture

- Organisasiestrukture behoort gekenmerk te word deur buigsaamheid, aanpasbaarheid, innovasie, reflekerende probleemoplossing, die gelyke status van alle rolspelers, kreatiwiteit, kollaborasie en deurlopende verbetering.
- Die adhokrasie van Skrtic (1991: 170,171) en die post-burokratiese skool van Harber en Davies (1997: 150) behoort in hierdie verband ondersoek te word.

- Tydskedulering in skole verdien aandag. Blokskedulering behoort oorweeg te word – tradisionele 50-minute lesperiodes behoort met lesperiodes van 90 minute of langer vervang te word.
- 'n Verandering in organisasiestrukture behoort onderwysers meer bereidwillig te maak om by skooltransformasie betrokke te raak.

6.4.7 Die kurrikulum

- Die kurrikulum is 'n sosiale konstruksie en behoort as sulks geëien te word.
- Binne die hoërskoolfase behoort die kurrikulum toe te laat dat eksplisiet vir die naskoolse fase beplan te word.
- Die kurrikulum behoort buigsaam, toeganklik, relevant en interdisiplinêr te wees.
- Leerderdiversiteit en die spesiale behoeftes van alle leerders behoort effektief deur die kurrikulum aangespreek te word.
- Die kurrikulum behoort die sosiale ontwikkeling van leerders met die ontwikkeling van 'n sosiale gewete te integreer.
- Die kurrikulum behoort kritiese denke, effektiewe probleemoplossing en respek vir almal en alles wat lewe te bevorder.
- 'n Buigsame reeks assesseringstegnieke behoort beklemtoon te word.
- Die kurrikulum behoort 'n strewe na uitnemendheid voor te staan wat aan almal gegun moet word.
- Die kurrikulum behoort demokratiese ideale soos verdraagsaamheid, deelname en kritiese refleksie voor te staan.

6.4.8 Skool-gemeenskapsverhoudings

- Inklusie (insluiting) behoort gesien te word as deel van die groter stryd om eksklusiwiteit en isolasie in die onderwys te oorkom.
- Daar behoort buigsaamheid te wees in die integrering van bronne vanuit die gemeenskap.
- Positiewe en kreatiewe vennootskappe met ouers, sowel as met ander gemeenskapsbronne soos nie-regeringsorganisasies, organisasies vir persone met gestremdhede, relevante plaaslike en nasionale regeringsdepartemente, besighede en deskundiges uit die gemeenskap behoort gesluit te word.
- Ouers vorm 'n natuurlike deel van die ondersteuningsnetwerk vir die suksesvolle onderwysvoorsiening aan alle leerders en behoort hiervoor erkenning te geniet.
- Ouers en die gemeenskap behoort uitgenooi en bemaagtig te word tot positiewe betrokkenheid by skole.
- Effektiewe vennootskappe wat gekenmerk word deur wedersydse vertroue en respek, gedeelde besluitneming, gedeelde doelwitte en waardes, eenparigheid oor 'n visie vir die skool, oop kommunikasiekanale en spanwerk behoort gesluit te word.
- Onderwysers voel geïsoleerd en verwyderd van makrovlak-bestuur en voel dat die eise wat aan hulle gestel word net groter word terwyl hulle behoeftes ontken en ondersteuning onttrek word. Hieraan behoort aandag geskenk te word.

6.4.9 Verandering

- In vele opsigte word die intensiteit van veranderinge in die onderwysstelsel verhoog as van die onderwysers verwag word om by nuwe beleid en praktyke aan te pas sonder dat aandag gegee word aan persoonlike oortuigings, waardes, houdings en regte. Hieraan behoort aandag gegee te word.
- Ten einde verandering op 'n dieperliggende vlak te laat realiseer behoort onderwysers sinvol gekonfronteer te word met die ontoereikendheid van eie oortuigings.
- 'n Vermoë om terug te tree van eie konteks ten einde persoonlike waardes, oortuigings, houdings en vooroordele krities te ondersoek, behoort bevorder te word.
- Onderwysers behoort ingelig te word oor die prosesse van verandering per se en aanvaarbare reaksies daarop. Die fases wat normaalweg binne so 'n proses van transformasie deurloop moet word, behoort aan onderwysers ter gerusstelling uitgewys te word.
- Onderwysers behoort 'n geheelbeeld voorgehou te word van die prosesse van transformasie in die onderwys. Hulle behoort ingelig te word oor die filosofiese begrondings van die prosesse, wat dit in die praktyk sal behels, waarom dit as nodig geag word en ook oor wat as uitkomst beoog word.

6.4.9 Toekomstige navorsing

Dit wil voorkom asof die deurfiltering van navorsingsbevindinge na skoolsisteme 'n tydsame proses is. Selfs as onderwyspersoneel gekonfronteer word met onweerlegbare bewyse van verouderde en uitgediende praktyke, wil dit voorkom asof hulle traag is om die nodige aanpassings te maak. Hierdie traagheid om nuwe praktyke te implementeer, kan meestal toegeskryf word aan die statiesheid en weerstandigheid van persoonlike waardes, houdings en oortuigings. Ter wille van die

vestiging van demokratiese beginsels in skole en klaskamers en ook die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys in hoërskole, is dit gewens dat onderwyseropleidingsprogramme ontwikkel word met meer radikale metodes van intervensie ten einde die dieperliggende waardes, houdings, oortuigings en emosies van onderwyspersoneel ook effektief aan te spreek. Vooroordele behoort aangespreek te word en weerstande afgebreek te word ter wille van die suksesvolle transformasie van die onderwyssisteem. Die ontwikkeling, implementering en uitkomst van sodanige opleidingsprogramme behoort deur effektiewe empiriese navorsing ondersteun te word.

Juis vanweë die proses van transformasie in die onderwyssisteem lê die veld braak vir goeie empiriese navorsing wat die transformasieproses kan ondersteun. Die volgende is slegs 'n paar aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing wat in dié verband oorweeg kan word:

- 'n Suksesvolle inklusiewe onderwysmodel vir hoërskole behoort ontwikkeling te word, gebaseer op effektiewe navorsingsprogramme.
- 'n Onderzoek behoort geloods word na die effektiewe ondersteuning van onderwysers binne 'n proses van transformasie van die onderwyssisteem.
- Verandering as 'n proses kan nagevors word aangesien dit tans so 'n wesenlike deel van onderwysers se beroepsrealiteit beslaan.
- Die stigting van vennootskappe met ouers en die gemeenskap en die effektiwiteit daarvan kan ondersoek word.
- Die rol van leierskap in die hantering van transformasie in die onderwys kan verken word.
- Die invloed van die skoolkultuur op die suksesvolle implementering van 'n inklusiewe onderwysmodel in 'n skool kan nagevors word.

- Die potensiële stres en uitbranding van onderwysers tydens 'n proses van transformasie in die onderwys verdien aandag.
- Leerders se belewing van inklusiewe onderwys kan verken word.
- Onderwysers sal dit in besonder waardeur indien nuwe vorme van demokratiese beheerstrukture in die skool en klaskamer deur middel van verantwoordbare empiriese navorsing ondersoek kan word.

6.5 Leemtes en sterktes van hierdie studie

Die leemtes van hierdie studie sal eerstens aangespreek word:

- Aangesien hierdie studie verkennend van aard en van beperkte omvang was, spreek dit vanself dat leemtes in hierdie verband geïdentifiseer sou kon word. Slegs agt onderwysers het aan hierdie studie deelgeneem. Alhoewel 'n meer betroubare beeld van onderwysers se demokratiese waardes soos gemanifesteer in opvoedkundige vraagstukke en hulle houding teenoor inklusiewe onderwys moontlik sou verkry kon word deur die deelnemertal uit te brei, gee kwalitatiewe navorsing erkenning aan 'n klein aantal deelnemers wat in diepte bestudeer word ten opsigte van 'n sekere fenomeen in die wetenskap dat langs hierdie weg 'n rykdom van data gegenereer kan word. Hierdie studie getuig juis hiervan.
- Die Onderwyser-Houdingskaal wat as onderhoudsriglyn gebruik is ten opsigte van navorsing na onderwysers se demokraties/outokratiese oriëntasies, kon baie effektief in hierdie studie aangewend word. Die Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal se bruikbaarheid was egter meer beperk. Die grootste hindernis in hierdie verband was dat die vraelys slegs 'n beperkte beeld van inklusiewe onderwys aan die onderwysers deurgegee het. Vir die meerderheid van die onderwysers was dit hulle eerste kennismaking met die idee van inklusiewe onderwys en het die vraelys slegs die eng definisie van inklusiewe onderwys aangespreek. Die breër definisie van inklusiewe

onderwys beklemtoon dat alle leerders potensieel uitgesluit is en dat 'n inklusiewe kultuur in 'n skool gaan om die effektiewe akkommodering van alle leerders en nie net dié met gestremdhede of gedragsprobleme nie. Dit gaan ook om die transformasie van die onderwysstelsel ten einde alle leerders effektief te kan akkommodeer.

- Geen navorsing oor Suid-Afrikaanse hoërskoolonderwysers se houding teenoor inklusiewe onderwys kon opgespoor word nie. Vergelykings kon dus nie getref word met betrekking tot navorsingsbevindinge nie. Insgelyks kon geen onlangse empiriese studies opgespoor word ten opsigte van die demokratiese waardes van onderwysers soos dit in opvoedkundige vraagstukke manifesteer nie. Ook in hierdie verband kon vergelykings nie getref word ter wille van die verifiëring van navorsingsbevindinge nie.
- Die kwantitatiewe komponent van die studie was ook van 'n baie klein omvang vanweë die klein deelnemertal en daar is derhalwe baie omsigtig met die kwantitatiewe navorsingsbevindinge omgegaan.

Die sterkte van hierdie studie lê waarskynlik juis in die gebruik van 'n dominant minder dominante navorsingsformaat wat toegelaat het dat 'n oorwegend kwalitatiewe studie gedoen is, maar met 'n klein kwantitatiewe komponent wat in die data-insamelings- en data-analise fases gefigureer het. Die navorser is dus gelaat met twee data-basisse wat aanvullend gebruik is. Die kwalitatiewe databasis het die beperktheid van die kwantitatiewe databasis opgehef en nuwe perspektiewe gelever wat vir 'n getrouer weergawe van klaskamerpraktyk gesorg het. Die sterkte van die studie lê voorts ook in die kwalitatiewe databasis wat ryk en werklikheidsgetroue navorsingsbevindinge gelever het.

BRONNELYS

- Ackermann, C. 2001. Promoting development during adolescence. In P Engelbrecht & L Green (eds.). *Promoting learner development. Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik Publishers, 101-118.
- Ahtisaari, M. 1999. Democracy and civil society in the Europe of the future : *Adult Education and Development*, 53: 33-40.
- Ainscow, A. 1998. Exploring links between special needs and school impairment. *Support for learning*, 13(2): 70-75.
- Ainscow, M. 1999. *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. 2000. Reaching out to all learners. Some opportunities and challenges. In H. Daniels (ed). *Special Education reformed: Beyond rhetoric*. London: Falmer Press, 101-122
- Allen, L. & Glickman, C D. 1998. Restructuring and renewal: Capturing the power of democracy. In A Hargreaves, A Lieberman, M Fullan & D Hopkins (eds.). *International handbook of educational change*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 505-528.
- Alper, S. 1996. the relationship between full inclusion and other trends in education. In D.L. Ryndak & S. Alper (eds.). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn Bacon, 1-18.
- Armstrong, F. 1999. Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1): 75-87.

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16: 277-293.
- Babbie, E & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Bagwadeen, D. 1995. Towards a philosophy of teacher education in South Africa. *SA Journal of Higher Education*, 9(1): 10-13.
- Barton, L. & Slee, R. 1999. Competition, selection and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1):3-12.
- Beattie, J.R., Anderson, R.J. & Antonak, R.F. 1997. Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *The Journal of Psychology*, 131(3): 245-259.
- Bélanger, N. 2000. Inclusion of 'pupils-who-need-extra-help': social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3): 231-252.
- Belknap, M; Roberts, R & Nyewe, K. 1999. Informal sources of learning support. In P Engelbrecht, L Green, S Naicker & L Engelbrecht (eds). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers, 168-189.
- Bender, W.N. Vale, C.O. & Scott, K. 1995. Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2): 87-94.
- Berg, BL 1995. *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Berryman, J.D. & Neal, W.R. 1980. The cross validation of the Attitudes toward Mainstreaming Scale (ATMS). *Educational and psychological measurement*, 40: 469-474.
- Berryman, JD; Neal, JR & Robinson, JE. 1980. The validation of a scale to measure attitudes towards the classroom integration of disabled students. *Journal of educational research*, 73: 199-203.
- Bisseker, C. Asmal needs help with uphill push. 2000. *Financial Mail*, 27 October, 36.
- Bitzer, E. 1998. Transformation and democratisation of Public Higher Education Governance in South Africa: A new, cooperative model. In *Building a culture of democratic education in a young democracy*, Seminar report (pp. 83-97) University of Stellenbosch, 21-24 July. Johannesburg: Konrad Adenauer-Stiftung.
- Booth, T. 1995. Mapping inclusion and exclusion: Concepts for all? In C. Clark; A. Dyson & A. Millward (eds.) *Towards inclusive schools*. New York: Teachers College Press.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, J., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol, UK: Centre for studies in inclusive education.
- Bothma, M., Gravett, S. & Swart, E. 2000. The attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *South African Journal of Education*, 20(3): 200-204.
- Bothma, M.P. 1997. The attitudes of primary school teachers towards inclusive education. Unpublished MEd Dissertation: Rand Afrikaans University.
- Bradley, D.F. & Kind-Sears, M.E. 1997. The change process: Change for people and schools. In D.F. Bradley, M.E. King-Sears & D.M. Tessier-Switlick (eds). *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn-Bacon.

- Brantlinger, E. 1996. Influence of preservice teachers' beliefs about pupil achievement on attitudes toward inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 19(1): 17-33.
- Bray, E. 1998. Die gelykheidsbeginsel in die nuwe konstitusionele konteks: toepassing in onderwys. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 18(2): 76-83.
- Brownlee, J. & Carrington, S. 2000. Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for preservice teachers. *Support for learning*, 15(3): 99-105.
- Buell, M.J., Hallam, R. & Gamel-McCormick, M. 1999. A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2):143-156.
- Carrington, S. 1999. Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3): 257-268.
- Chisholm, L. 1999. The democratization of schools and the politics of teachers' work in South Africa. *Compare*, 29(2): 111-126.
- Christie, P. 1999. Inclusive Education in South Africa: achieving equity and majority right. In H. Daniëls & P. Garner (Eds.). 1999. *World yearbook of education: Inclusive education*. London: Kogan Page Ltd., 160-168.
- Cochran-Smith, M. 1998. Teacher development and educational reform. In A Hargreaves, A Lieberman, M Fullan & D Hopkins (eds.). *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers, 916-951.
- Coetzee, JK & Graaff, J. 1996. *Reconstruction, development and people*. Halfway House: International Thomson Publishing.

- Cole, C.M. & McLeskey, J. 1997. Secondary inclusion programs for students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 29(6): 1-15.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T.J. 2000. Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1): 115-135.
- Cook, B.G. 2001. A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4): 203-213.
- Corbett, J. 1999. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1): 53-61.
- Craig, A.P. 1996. Education for all. *South African Journal for Higher Education*, 10(2): 4-55.
- Creswell, J.W. 1994. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Cunat, M. Vision, Vitality, and values: Advocating the democratic classroom. In L E Beyer (ed.), *Creating democratic classrooms*. New York: Teachers College Press, 127-149.
- D'Alonzo, B.J. & Giordano, G. 1996. Improving teachers' attitudes through teacher education toward the inclusion of students with disabilities into their classrooms. *The Teacher Educator*, 31: 304-312.
- Darling-Hammond, L. 1998. Policy and change: Getting beyond bureaucracy. In: A Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.), *International handbook of educational change*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 642-667.
- Davidoff, S. & Lazarus, S. 1997. *The learning school: An organisation development approach*. Kenwyn: Juta.

- Davies, J.M. & Green, L. 1998. Mainstream teachers' attitudes towards the mainstreaming of learners with educational needs in primary classrooms: A Western Cape study. *South African Journal of Education*, 18(2): 97-101.
- Davies, L. 1998. Gender relations in schools: educating for democracy in developing countries. In C Harber. *Voices for democracy: A North-South dialogue on education for sustainable democracy*. Nottingham: Education Now publishing Co-operative, 94-103.
- De Klerk, J. 1999. Gender issues and the democratic school. In JC Steyn, J de Klerk & WS du Plessis. *Education for democracy* (3rd ed). Durbanville: Wachwa Publishers, 38-53.
- Demokrasie in RSA: Westerse of Afrika model? Februarie 1998. *Die Unie*, 94(4): 6-7.
- Denzin, NK & Lincoln, YS. 1994. The art of interpretation, evaluation and presentation. In NK Denzin YS Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Department of National Education. 1995. *The White Paper on education and training in a democratic South Africa: First steps to develop a new system*. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. 1996. White Paper 2: *The organisation, governance and funding of schools*. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. 1997. *Quality education for all: overcoming barriers to learning and development*. NCSNET & NCESS Report. Pretoria: Government Printer.
- Department of National Education. 1999. Consultative Paper No. 1 on special education: *Building an inclusive education and training system, First steps*. Pretoria: Government Printer.

Department of National Education. 2000 (a). *Values, education and democracy. Report of the working group on values in education*. Report: Pretoria: Government Printer.

Department of National Education. 2000 (b). Country Paper: *Education for a global area: Challenges to equity, opportunities for diversity. Globalisation, values and HIV/AIDS*. Johannesburg: Department of Education, Wits Education Policy Unit.

Department of National Education. 2000 (c). Draft Education White Paper 5: Special Needs Education *Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printer.

Department of National Education. 2001. Education White Paper 6 (Special needs education): *Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printer.

Donald, D. 1996. The issue of an alternative model: Specialised education within an integrated model of education support services in South Africa. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler & M.I. Booysen (eds). *Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities*. Pretoria: J.L. van Schaik; 71-85.

Dorrow, L., Fish, L., Uhry, J.K. & Ellsworth, N. 1998. Knowledge, values and teaching practices needed for inclusive teaching. *The Educational Forum*, 62: 226-233.

Du Plessis, WS. 1999. Managing the democratic school. In JC Steyn, J de Klerk & WS du Plessis. *Education for democracy* (3rd ed). Durbanville: Wachwa Publishers, 98-112.

Du Toit, A. 1993. The meaning of democracy. *Die Suid-Afrikaan*, February/March 1993.

- Du Toit, L. 1996. An introduction to specialised education. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler & M.I. Booysen (eds.). *Perspectives on learning difficulties*. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers, 5-20.
- Dyson, A. 1997. Social and educational disadvantaged: Reconnecting special needs education. *British Journal of Special Education*, 24(4): 152-157.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (eds.). *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page, 36-51.
- Dyson, A. 2001. *Varieties of inclusion*. Paper read at the Conference, IV Jornades Cientificas de Investigacion sobre Personas con Discapacidad, Salamanca, Spain, 17 March 2001.
- Dyson, A., Bailey, J., O'Brien, P., Rice, D. & Zigmond, N. 1998. *Inclusive Education. A theoretical and comparative framework*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Special Needs Centre, Department of Education, University of Newcastle upon Tyne.
- Eagley, A.H. & Chaiten, S. 1993. *The Psychology of attitudes*. Orlando: Harcourt Brace & Co.
- Ellett, L. 1993. Instructional practices in mainstreamed secondary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 26(1): 57-64.
- Engelbrecht, P., Forlin, C., Eloff, I. & Swart E. 2001. Developing a support programme for teachers involved with inclusion in South Africa. *International Journal of Special Education*, 16(1): 80-89.
- Engelbrecht, P. 1997. *Mainstream Education: MAE 114L Book 1 of 1*. University of Stellenbosch: Faculty of Education

- Engelbrecht, P. 1999. A theoretical framework for inclusive education. In P. Engelbrecht; L. Green; S. Naicker en L. Engelbrecht (eds.). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers, 3-11.
- Engelbrecht, P., Swart, E., Eloff, I & Newmark, R. 2000. *Stress and coping skills of teachers with a learner with Down Syndrome in inclusive classrooms*. Paper presented at the 7th World Congress in Down Syndrome, Sydney, Australia.
- Esterhuysen, W. 1994. Wat is demokrasie? *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 34(1), 1-12.
- Ferguson, D L. 1998. Changing tactics: Embedding inclusion reforms within general education restructuring efforts. *International Journal of Educational Research*, 29: 143-159.
- Ferguson, D.L. & Kozleski, E.B. 2000. *Reinvented inclusive schools: A framework to guide fundamental change*. The US Department of Education: National Institute for Urban School Improvement.
- Ferguson, P. M. & Ferguson, D. L. 1998. The future in inclusive educational practice. Constructive tension and the potential for reflective reform. *Childhood Education*. Annual Theme: 302-308.
- Fielding, M. 2000. Community, philosophy and education policy : Against effectiveness ideology and the immiseration of contemporary schooling. *Journal of Education Policy*, 15(4): 397-415.
- Fisher, J.B., Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. 1995. Searching for validated inclusive practices: A review of the literature. *Focus on Exceptional Children*, 28(4): 1-20.
- Forlin, C. 1998. Inside four walls. *Australian Journal of Special Education*, 22(2): 96-106.

- Forlin, C., Douglas, G. & Hattie, J. 1996. Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2):119-133
- Fox, N.E. & Ysseldyke, J.E. 1997. Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64(1): 81-98.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. *What's worth fighting for in your school?* Ontario: Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. 1993. *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- George, U.; Shera, W. & Ka Tat Tsang, A. 1998. Responding to diversity in organisational life: The case of a Faculty of Social Work. *International Journal of Inclusive Education*, 2(1): 73-86.
- Giangreco, M.F. 1997. Key lessons learned about inclusive education. Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3): 193-206.
- Gitonga, A K. 1988. The meaning and foundations of democracy. In W. O. Oyugi, E .S. Antieno Odhiambo, M. Chege & A. K. Gitanga (eds.). *Democratic theory and practice in Africa*. Nairobi, Kenya: Heinemann, 4-23.
- Goduka, I.V. 1996. Reconstructing education to affirm unity and diversity. *South African Journal for Higher Education*, 10(2): 67-74.
- Goodlad, J.I. 1996. Democracy, education and community. In R Soder (ed.). *Democracy, education and the schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 87-124.

- Helldin, R. 1998 .*Special education knowledge seen as a social problem*. Stockholm Institute of Education, Department of Special Education, Stockholm Sweden.
- Huberman, M. & Miles, M.B. 1994. Data management and analysis methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds). *Handbook for qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE, 428-441.
- Jansen, J. 1998. Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of outcomes based education. *Cambridge Journal of Education*; 28(3): 321-334.
- Jordaan, W. & Jordaan, J. 1998. *People in context*. Sandton, Johannesburg: Heinemann.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G. & Diamond, C.T.P. 1993. Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40(1): 45-62.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P.J. 1997. Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2): 82-93.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. 2000. History, rhetoric and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5): 279-296.
- Keating, D. 1998. A framework for educational change. Human development in the learning society. In A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Mullan & D. Hopkins (eds.). *International handbook for educational change*. London, Great Britain: Kluwer, 693-709.
- Kelly, T.E. 1994. Democratic empowerment and secondary teacher education. In J.M. Novak (ed.). *Democratic Teacher Education: Programs, processes, problems and prospects*. Albany, USA: State University of New York, 63-88.

Khubisa, M.N. 1998. Beyond rhetoric: Changes in schooling and politicking – Embracing unity and diversity within the context of democratic education in a young democracy. In *Building a culture of democratic education in a young democracy*, Seminar Report (pp. 27-32). Education Building, University of Stellenbosch, 21-24 July. Johannesburg: Konrad Adenauer-Stiftung.

Kochhar, C.A., West, L.L. & Taymans, J.M. 2000. *Successful inclusion. Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C., 1993. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. Pretoria: J.L. van Schaik.

Lange, M. 1998. Opening remarks. In *Building a culture of democratic education in a young democracy*. Seminar Report (pp. 9-10). Education Building, University of Stellenbosch, 21-24 July. Johannesburg: Konrad Adenauer-Stiftung.

Lazarus, S., Daniels, B. & Engelbrecht, L. 1999. The inclusive school. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker & L. Engelbrecht. *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: J L van Schaik Publishers, 45-68.

Lesar, S., Benner, S.M., Habel, J. & Coleman, L. 1997. Preparing general education teachers for inclusive education settings: A constructivist teacher education program. *Teacher Education and Special Education*, 20(3): 204-220.

Lipsky, D.K. & Gartner, A. 1997. *Inclusion and school reform. Transforming America's classrooms*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Lipsky, D.K. & Gartner, A. 1999. Inclusive education: A requirement of a democratic society. In H. Daniels & P. Garner (eds.). *World Yearbook of Education. Inclusive Education*. London: Kogan Page Ltd.

- Mackinnon, J.D. & Brown, M.E. 1994. Inclusion in secondary schools: An analysis of school structure based on teachers' images of change. *Educational Administration Quarterly*, 30(2): 126-152.
- Mahony, P. 1998. Democracy and school leadership in England and Denmark. *British Journal of Educational Studies*, 46(3): 302-317.
- Malloy, W. 1997. Responsible inclusion: Celebrating diversity and academic excellence. *NASSP Bulletin*, 81(585): 80-85.
- Manas, A B. 1993. 'n Besinning oor die plek van individualiteit en sosialiteit in die demokratiese opvoeding: Op weg na 'n demokratiese onderwysbestel vir Suid Afrika. Ongepubliseerde M.Ed-tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Margolis, H. & McGettigan, J. 1988. Managing resistance to instructional modifications in mainstreamed environments. *Remedial and Special Education*, 9(4):15-21.
- Matusova, S. 1997. Democratic values as a challenge for education. *European Education*, 29(3): 65-76.
- Maykut, P & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Washington: The Falmer Press.
- McCracken, G. 1988. *The long interview*. Newbury Park, California: SAGE.
- McLeskey, J. & Waldron, N.L. 1996. Responses to questions teachers and administrators frequently ask about inclusive school programs. *Phi Delta Kappan*, 78(2):150-156.
- McLeskey, J., Waldron, N.L., So, T.H., Swanson, K. & Loveland, T. 2001. Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education*, 24(2):108-115.

- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative Research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D.M. 1998. *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, California. Sage.
- Miles, M.B & Huberman, A.M. 1994. *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: SAGE.
- Miller, L. 1998. Redefining teachers, reculturing school: Connections, commitments and challenges. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.). *International handbook of educational change*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 529-543.
- Mintzberg, H. 1979. *The structuring of organisations*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall Inc.
- Mitchell, D. 1999. *All aboard inclusion: Professional development for all New Zealand teachers*. Paper presented at the Sixth Biennial Conference of International Association of Special Education, Sydney. 19-23 July 1999.
- Mitter, W. 1998. Building a culture of democratic education in young democracies: Some experiences in Central and Eastern Europe. In *Building a culture of democratic education in a young democracy*. Seminar Report (pp. 11018). Education Building, University of Stellenbosch, 21-24 July. Johannesburg: Konrad Adenauer-Stiftung.
- Morrell, R. 1998. Masculinities and education for democracy in the new South Africa. In C. Harber. *Voices for democracy: A North-South dialogue on education for sustainable democracy*. Nottingham: Education New Publishing Co-operative, 104-116.

- Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. *Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe*. RGN-studies in metodologie. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN).
- Mouton, J. 1996. *Understanding social research*. Pretoria: JL van Schaik Publishers.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's & doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Naicker, S. 1999. Inclusive education in South Africa. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker & L. Engelbrecht: *Inclusive Education in action in South Africa*. Pretoria: J L van Schaik Publishers, 12-23.
- National Education Policy Investigation (NEPI). 1992. *The framework report and final summaries*. Cape Town: Oxford Press.
- Nespor, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4): 317-318.
- Nguru, G. M. 1995. Education and democracy. *South African Journal of Education*, 15(2): 59-62.
- Nicholls, G. 1997. *Collaborative change in education*. London, UK: Kogan Page Ltd.
- Niemann, R., Niemann, S., Brazelle, R., Van Staden, J., Heyns, M. & De Wet, C. 2000. Objectivity, reliability and validity in qualitative research. *South African Journal of Education*, 20(4): 283-286.
- Novak, J. M. 1994. The talk and the walk of democratic teacher education. In J. M. Novak (ed.). *Democratic teacher education: Programs, processes, problems and prospects*. Albany, USA: State University of New York, 1-8.

- O'Shea, D.J. & O'Shea, L.J. 1998. Learning to include: Lessons learned from a high school without special education services. *Teaching Exceptional Children*, 31(2): 40-48.
- Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, J.J. & Booysen, C.M. 1994. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Midrand: Perskor Uitgewery.
- Olson, M.R., Chalmers, L. & Hoover, J.H. 1997. Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *Remedial and Special Education*, 18(1): 28-35.
- Oppenheim, A.N. 1996. *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.
- Original Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. 1987. Licensed from Addison Wesley Longman Ltd. UK: Longman Group Ltd.
- Oswald, M.; Ackermann, C. & Engelbrecht, P. 2000. Onderwysers in hoofstroomskole se houdings teenoor inklusiewe onderwys. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 40(4): 306-317.
- Pajares, M.F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. Second Opinion. *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative education and research methods*. Newbury Park, California: SAGE.
- Rainer, J. & Guyton, E. 1999. Democratic practices in teacher education and the elementary classroom. *Teaching and teacher education*, 15: 121-132.

Renzaglia, A., Hutchins, M. & Lee, S. 1997. The impact of teacher education on the beliefs, attitudes and dispositions of preservice special educators. *Teachers Education and Special Education*, 20(4): 360-377.

Republic of South Africa. 1996(a). *Constitution of the Republic of South Africa*. Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa. 1996(b). *South African Schools Act, Act 84 of 1996*. Pretoria: Government Printer.

Republic of South Africa. 1997. Ministry in the office of the Deputy President. White Paper on an Integrated National Disability Strategy. Pretoria: Government Printer.

Rieth, H.J. & Polsgrove, L. 1994. Curriculum and instructional issues in teaching secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9(2): 118-126.

Rioux, M. 1998. Human rights and full citizenship. Judging the judges. *D.S. Bulletin*, 4(2): i-iv.

Robbins, S. P. 1983. *Organization Theory. The structure and design of organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Roche, E. 1996. The bumpy bus ride to the democratic classroom. In L. E. Beyer (ed.), *Creating democratic classrooms*. New York: Teachers College Press, 27-40.

Rubin, H.J. & Rubin, I.S. 1995. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: Sage.

Sage, D.D. 1997. *Inclusion in secondary schools. Bold initiatives challenges change*. Port Chester, New York: National Professional Resources.

Sands, D.J., Kozleski, E.B. & French, N.K. 2000. *Inclusive Education for the 21st Century*. Belmont, USA: Wadsworth/Thomson learning.

Savage, L.B. & Wienke, W.D. 1989. Attitude of secondary teachers toward mainstreaming. *The High School Journal*, 73(1): 70-73

Sayed, Y. 1998. Changing patterns of education management development in South African Education. In *Building a culture of democratic education in a young democracy*. Seminar Report (pp. 169-180). Education Building, University of Stellenbosch, 21-24 July. Johannesburg: Konrad Adenauer-Stiftung.

Schreuder, J. 1999. Participatory school management. In *Nurturing democratic values through education*. Workshop (Theme 1). Department of Educational Policy Studies and Konrad Adenauer-Stiftung, Stellenbosch.

Schumaker, J.B. & Deshler, J.B. 1988. Implementing the regular education initiative in secondary schools: A different ball game. *Journal of learning disabilities*, 21(1): 36-42.

Schumm, J., Vaughn, J.S., Gordon, S. & Rothlein, L. 1994. General education teachers' beliefs, skills and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1): 22-37.

Schumm, J.S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L. & Saumell, L. 1995. General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children*, 61(4): 335-352.

Schwandt, J.A, 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE, 118-137.

Scott, B.J., Vitale, M.R. & Master, W.G. 1998. Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2): 106-119.

- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1): 59-74.
- Shechtman, Z. & Orr, V. 1996. Applying counselling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and Teacher Education*, 12(2): 137-147.
- Shechtman, Z. 1997. *Examining the relation between democratic beliefs and teacher success and the validity of the democratic teacher belief scale*. Paper read at the University of Haifa, School of Education, March 1997.
- Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research. A practical handbook*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Skrtic, T M. 1991. The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2): 148-184.
- Skrtic, T M. 1995. *Disability and democracy, Reconstructing (special) education for postmodernity*. Columbia University, New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T.M. Sailor, W. & Gee, K. 1996. Voice, collaboration and inclusion. *Remedial and special education*, 17(3): 142-157.
- Smith, M.G. 2000. Secondary teachers' perceptions toward inclusion of students with severe disabilities. *NASSP Bulletin*, 84(613): 54-60.
- Söhnge, W.F. 1994. Die invloed van enkele moderne en postmoderne idees op onderwys en kurrikulering: 'n kursories-paradigmatiese aanduiding. *Educare*, 23(2): 4-14.
- Sorensen, K. 1996. Creating a democratic classroom: Empowering students within and outside school walls. In L. E. Beyer (ed.). *Creating democratic classrooms*. New York: Teachers College Press, 87-105.

- Soto, G. & Goetz, L. 1998. Self-efficacy beliefs and the education of students with severe disabilities. *JASH*, 23(2): 134-143.
- Stanovich, P.J. & Jordan, A. 1998. Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3): 221-238.
- Steyn, J. C., De Klerk, J. & Du Plessis, W. S. 1999. *Education for Democracy*. Durbanville: Wachwa.
- Steyn, J. 1998 (a). Tussen sekerheid en twyfel: enkele implikasies vir onderwysteorie en –praktyk. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe: Suid-Afrikaanse Akademie vir Kuns n Wetenskap*, 38(1): 46-55.
- Steyn, J. 2000. Balancing Quality and equality in educational transformation. In *Democratic transformation of education*. Workshop (Theme 1). Department of Educational Policy Studies and Konrad Adenauer-Stiftung, Stellenbosch.
- Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I. & Pettipher, R. 2001. Teachers' attitudes towards and experiences in implementing inclusive education in S.A. *Acta Academica*. (In press).
- Swart, R.E. 1994. Die opleiding van die opvoedkundige sielkundige as reflektiewe praktisyn. Doktorale proefskrif. Randse Afrikaanse Universiteit.
- Taylor, D. 1999. Establishing democratic values in the school. In *Nurturing democratic values through education*. Workshop (Theme 1). Department of Educational Policy Studies and the Konrad Adenauer-Stiftung, Stellenbosch.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. *Research in practice. Applied methods for social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Thomas, G. 1997. Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3): 103-107.

- Thomson, G.O.B. 1998. *Inclusive education – A shifting paradigm*. Keynote paper at the Conference on Inclusive Education, University of the Western Cape, 6-8 April 1998.
- Thousand, J., Rosenberg, R. L., Bishop, K. D. & Villa, R. A. 1997. The evaluation of secondary inclusion. *Remedial and Special Education*, 18(5): 270-284.
- Triandis, H.C. Adamopoulos, J. & Brinberg, D. 1984. Perspectives and issues in the study of attitudes.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).
- Van Niekerk, A.A. 1999. Gesigspunte oor die demokrasie in 'n transformerende Suid-Afrika. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 39(2): 111-117.
- Van Wyk, R.J., Boshoff, A.B. & Owen, J.H. 1999. Construct validity of psychometric instruments developed in the United States, when applied to professional people in South Africa. *South African Journal of Economic and Management Science*, 1-72.
- Vlachou, A.D. 1997. *Struggles for inclusive education. An ethnographic study*. Buckingham, England: Open University Press.
- Waldron, N.L., McLeskey, J. & Pacchiano, D. 1999. Giving teachers a voice: Teachers' perspectives regarding elementary inclusive school programs. (ISP). *Teacher Education and Special Education*, 22(3): 141-153.
- Welgemoed, A. 1998. Democratising a school in South Africa. In C. Harber (ed.). *Voices for democracy: A North-South dialogue on education for sustainable democracy*. Nottingham: Education Now Publishing Co-operative, 37-47.

- Weller, D.R. & McLeskey, J. 2000. Block scheduling and inclusion in a high school. Teacher perceptions of the benefits and challenges. *Remedial and Special Education*, 21(4): 209-218.
- Wessels, D. 1997. Die gesindheid van onderwysers in gewone skole teenoor leerders met spesiale behoeftes. Ongepubliseerde MEd Skripsie. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Westbrook, R B. 1996. Public Schooling and American democracy. In R Soder (ed.). *Democracy, education, and the schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 125-150.
- Williams, E. 2000(a) . *Building on inclusive education and training system: Critical issues in the national policy framework for South Africa*. Paper read at the National Workshop to launch the Danida-South Africa Project: Resource and training programme for educator development: Building an inclusive education and training system, 3-4 August 2000.
- Williams, E. 2000(b). Inclusive education and training and its implications for ELSEN provision, programmes, staff development and support teams. Paper presented at the National Conference on Learner Support and Development, Sanlam Head Office, Bellville, 26-29 September 2000.
- Winfield, L. F. & Manning, J. B. 1992. Changing school culture to accommodate student diversity. In M E Dilworth (ed.). *Diversity in education: New Expectations*. San Francisco: Jossey Bass, 181-214.
- Winzer, M.A. 1998. The inclusion movement and teacher change: Where are the limits? *McGill Journal of Education*, 33(3): 229-251.
- Wood, G. 1994. The institute for democracy in education: Supporting democratic teachers. In J.M. Novak (ed). *Democratic teacher education. Programs, processes, problems and prospects*. Albany, New York: State University of New York Press.

Zimpher, N. L. & Ashburn, E. A. 1992. Countering parochialism in teacher candidates. In M E Dilworth (ed.). *Diversity in Teacher Education: New Expectations*. San Francisco: Jossey Bass, 40-62.

Zollers, N.J., Ramanathan, A.K. & Yu, M. 1999. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative studies in education*, 12(2): 157-174.

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH
UNIVERSITY OF STELLENBOSCH



Fakulteit Opvoedkunde
Faculty of Education

Departement van Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys
Department of Educational Psychology and Specialised Education

- | | |
|-----|--|
| I. | Die Onderwyser-Houdingskaal

<i>The Teacher Attitude Scale</i> |
| II. | Die Houding teenoor Inklusiewe Onderwys-skaal

<i>The Attitudes toward Inclusive Education Scale</i> |

Me Marietjie Oswald
 Telefoonnommer: Werk : 021-808-2309
 Telephone Number: Work : 021-808-2309

Telefoonnommer: Huis : 021-887-5679
 Telephone Number: Home : 021-887-5679

Selfoonnommer : 082-902-8983
 Cellphone number : 082-902-8983

Riglyne vir die voltooiing van die vraelyste
Guidelines for the completion of the questionnaires

1. Alle onderwysers wat deur die skoolhoof versoek word, moet asseblief beide ingeslote vraelyste voltooi asook die afdeling oor biografiese inligting.
All teachers who are requested by the principal should please complete both the attached questionnaires as well as the section on biographical information.
2. Die vraelyste en biografiese inligting kan in Engels of Afrikaans voltooi word.
The questionnaires and biographical information can be completed in either English or Afrikaans.
3. U moet elke vraag beantwoord deur by elkeen van die responskeuses die relevante blokkie met 'n X te merk Indien u enige onduidelikheid oor die wyse van voltooiing het, kan u my gerus skakel by enige van die telefoonnommers soos op die dekbladsy aangedui.
Complete each question by indicating your response with a X in the appropriate box. Should you need any clarification on any matter, don't hesitate to contact me at the telephone numbers on the cover.
4. Maak asseblief seker dat u **alle toepaslike vrae beantwoord het.**
*Please ensure that you respond to **all the appropriate questions.***
5. U respons sal slegs vir navorsingdoeleindes aangewend word en u en u skool se identiteit sal op geen wyse na prosessering van die voltooiide vraelyste geïdentifiseer kan word nie.
Your responses will only be used for research purposes. It will be impossible to identify either the respondents or the schools involved after the completed questionnaires have been processed.
6. Beantwoord die vrae openhartig en moet asseblief nie die vraelyste met ander onderwysers bespreek tydens die voltooiing daarvan nie. U individuele mening sal waardeer word.
Please answer the questions frankly and please don't discuss the questionnaires with other teachers whilst completing them. Your individual opinions will be valued.
7. In die lig van die vertroulike aard van die inligting, moet u asseblief die voltooiide vraelyste en u biografiese inligting in die aangehegte kovert plaas, dit verseel en aan u skoolhoof terugbesorg waar ek dit persoonlik sal kom afhaal.
As the information is confidential, you are requested to place the section on the biographical information plus the completed questionnaires in the attached envelope and seal it before handing it over to the principal. I will personally collect it from him/her.

AFDELING A: BIOGRAFIESE INLIGTING
SECTION A : BIOGRAPHICAL INFORMATION

In hierdie afdeling sal ons graag 'n bietjie meer inligting omtrent u wil bekom om te kan vasstel hoe verskillende persone voel oor die aangeleenthede wat hier ondersoek word.

In this section we would like to know just a little about you so we can see how different types of people feel about the issues we have been examining.

Merk asseblief ten opsigte van al die volgende vrae die gepaste blokkie met 'n X of skryf u antwoord in die ruimte verskaf, soos versoek.

In the following questions, please mark the appropriate box with a X, or write your answer in the space provided, as requested.

1. Dui aan of u:

Indicate whether you are:

Man/Male	
Vrou/Female	

2. In watter EEN van die volgende ouderdomskategorieë val u?

Which ONE of the following age categories applies to you?

20 – 25	
26 – 29	
30 – 34	
35 – 39	
40 – 49	
50 – 59	
60+	

3. Wat is u huistaal ?

What is your home language ?

Afrikaans	
English	
Afrikaans & English	
Isi Xhosa	
Ander (Spesifiseer asseblief) <i>Other (Please specify)</i>	

5. Wat is die naam van u skool waar u tans as onderwyser werksaam is?

What is the name of your school where you are currently employed as teacher ?

6. Dui asseblief u hoogste vlak van ONDERWYSkwalifikasies behaal aan:
Please indicate your highest level of TEACHING qualifications achieved :

Graad, Onderwysdiploma plus verdere Nagraadse kwalifikasies/ <i>Degree, Teaching Diploma plus additional Postgraduate qualifications</i>	
Graad plus Onderwysdiploma/ <i>Degree plus Teaching Diploma</i>	
Onderwysgraad plus nagraadse kwalifikasies/ <i>Teaching Degree plus postgraduate qualification</i>	
Onderwysgraad/ <i>Teaching Degree</i>	
Onderwysdiploma plus verdere kwalifikasies/ <i>Teaching Diploma plus further qualifications</i>	
Onderwysdiploma/ <i>Teaching Diploma</i>	

7. Hoeveel jare onderwysondervinding het u (voltooide jare):
How many years teaching experience do you have (completed years) :

Minder as 1 jaar/ <i>Less than 1 year</i>	
1 – 5	
6 – 10	
11 – 15	
16 – 20	
21 – 25	
26 - 35	
36 - 40	
Meer as 40 jaar/ <i>More than 40 years</i>	

8. Watter van die onderstaande posbenamings dui u posisie in die skool aan ?
Which of the undermentioned post descriptions applies to your position in the school?

Skoolhoof/ <i>Principal</i>	
Adjunkhoof/ <i>Deputy Head</i>	
Departementshoof/ <i>Department Head</i>	
Vakhoof/ <i>Subject Head</i>	
Onderwyser(es)/ <i>Teacher</i>	
Ander (Spesifiseer asseblief) <i>Other (Please specify)</i>	

AFDELING B: DIE ONDERWYSER-HOUDINGSKAAL
SECTION B: THE TEACHER ATTITUDE SCALE

Vier en dertig (34) stellings word gemaak en van u word verwag om ten opsigte van elke stelling die blokkie te merk wat die meeste op u van toepassing is. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie.

Thirty four (34) statements are given and you are expected, for each statement, to mark the appropriate block against the answer which is the closest to your opinion. There are no right or wrong answers.

Dui asseblief aan of u :

Please indicate whether you :

Definitief verskil 1	Verskil 2	Neutraal 3	Saamstem 4	Definitief saamstem 5
----------------------------	--------------	---------------	---------------	-----------------------------

<i>Strongly disagree 1</i>	<i>Disagree 2</i>	<i>Neutral 3</i>	<i>Agree 4</i>	<i>Strongly agree 5</i>
------------------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------	---------------------------------

Voorbeeld: Suid-Afrikaanse televisie is goed

Example: South African television is good.

1	2	3	4	5
---	---	---	--------------	---

Dit beteken dat u wel saamstem dat Suid-Afrikaanse televisie oorwegend as goed beskou kan word.

This means that you agree that South African television can predominantly be perceived as good.

1	Die belangrikste eienskappe van bekwame onderwysers is gesag en mag. <i>The most important attributes of effective teachers are authority and power.</i>	1	2	3	4	5
2	Skoolreëls moet deur onderwysers eerder as leerders vasgestel word <i>School rules should be established by teachers, rather than learners.</i>	1	2	3	4	5
3	Wanneer klaskamerkonflik ontstaan, moet die onderwyser 'n suksesvolle oplossing bewerkstellig, wat deur die leerders aanvaar behoort te word. <i>When a classroom conflict arises, the teacher should bring it to a successful resolution, which should be accepted by the learners.</i>	1	2	3	4	5

Definitief verskil 1	Verskil 2	Neutraal 3	Saamstem 4	Definitief saamstem 5
----------------------------	--------------	---------------	---------------	-----------------------------

<i>Strongly disagree 1</i>	<i>Disagree 2</i>	<i>Neutral 3</i>	<i>Agree 4</i>	<i>Strongly agree 5</i>
------------------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------	---------------------------------

4	Onderwysers moet die skoolkurrikulum bepaal, eerder as die leerders <i>School curriculum should be determined by teachers rather than by learners.</i>	1	2	3	4	5
5	Aangesien leerders professionele gesag moet respekteer, behoort kritiek van teksboekinhoud te ontmoedig te word. <i>As learners should respect professional authorities, criticism of textbook content should be discouraged..</i>	1	2	3	4	5
6	Ten einde verdere dissiplinêre probleme te vermy, behoort onderwysers nooit 'n leerder se weiering om aan klasaktiwiteite deel te neem te aanvaar nie <i>In order to avoid further disciplinary problems, teachers should never accept a learner's refusal to take part in class activity,</i>	1	2	3	4	5
7	Moet nooit 'n onderwyser se eerlikheid in twyfel trek nie <i>Never doubt a teacher's honesty.</i>	1	2	3	4	5
8	Indien u van die skoolhoof verskil, moet u verkieslik u mening vir uself hou. <i>In case of disagreement with the principal, it is advisable to keep your opinion to yourself.</i>	1	2	3	4	5
9	Aantreklike meisies wat op hul fisiese voorkoms fokus, kan nie werklik geïntereesd wees in akademiese prestasie nie. <i>Attractive girls who focus on their physical appearance cannot be seriously interested in academic achievement.</i>	1	2	3	4	5
10	Kritiek oor die skool moet gesensor word, aangesien 'n mens nie "jou eie drinkwater besoedel nie". <i>Criticism of the school should be censored since one should not "spit into the well one drinks from".</i>	1	2	3	4	5
11	Oop kritiek tussen leerders onderling behoort uiteindelik gestuit te word, aangesien dit 'n bedreiging vir klasharmonie inhou. <i>Learners' open criticism of each other should ultimately be stopped, since it threatens classroom harmony.</i>	1	2	3	4	5

Definitief verskil 1	Verskil 2	Neutraal 3	Saamstem 4	Definitief saamstem 5
----------------------------	--------------	---------------	---------------	-----------------------------

<i>Strongly disagree 1</i>	<i>Disagree 2</i>	<i>Neutral 3</i>	<i>Agree 4</i>	<i>Strongly agree 5</i>
------------------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------	---------------------------------

1 2	Weens hul fisieke krag is manlike onderwysers meer suksesvol met dissipline as vroulike kollegas. <i>Due to their physical strength male teachers are more successful at disciplining than their female counterparts.</i>	1	2	3	4	5
1 3	Bekendmaking van leerders se toetsresultate in die klas word aanbeveel as motiveringsmiddel, al sou enkele leerders wat nie goed vaar nie, seergemaak voel. <i>Disclosing learner's test scores in class is recommended as a motivational device, even though a few learners who do not do well may be hurt.</i>	1	2	3	4	5
1 4	Onderwysers wat homoseksueel is behoort onderwysposisies ontsê te word weens die skadelike invloed wat hulle op jong leerders het. <i>Teachers who are gay should be denied teaching positions due to the detrimental effect they have on young learners.</i>	1	2	3	4	5
1 5	Leerders behoort ontmoedig te word om uiteenlopende opinies uit te spreek, aangesien dit hul sosiale status negatief beïnvloed <i>Learners should be discouraged from expressing divergent opinions because this negatively affects their social status.</i>	1	2	3	4	5
1 6	Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om te onderrig en die leerders se verantwoordelikheid om te leer, daarom behoort lesse nie deur leerders behartig te word nie. <i>It is the teacher's responsibility to teach and the learner's responsibility to learn; therefore, lessons should not be conducted by learners.</i>	1	2	3	4	5
1 7	Klasleiers behoort deur onderwysers gekies te word, aangesien hulle per slot van sake leerders se vermoëns die beste kan evalueer <i>Classroom leaders should be selected by teachers since they can, after all, best evaluate learners' capacities.</i>	1	2	3	4	5
1 8	Leerders wat gedurende klasbesprekings te emosioneel of persoonlik raak, behoort onmiddellik gekeer te word. <i>Learners who get too emotional or personal during class discussions should immediately be stopped.</i>	1	2	3	4	5

Definitief verskil 1	Verskil 2	Neutraal 3	Saamstem 4	Definitief saamstem 5
----------------------------	--------------	---------------	---------------	-----------------------------

<i>Strongly disagree 1</i>	<i>Disagree 2</i>	<i>Neutral 3</i>	<i>Agree 4</i>	<i>Strongly agree 5</i>
------------------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------	---------------------------------

19	Sirkelplassing in die klaskamer word afgeraai, aangesien dit te veel leerderinteraksie tot gevolg het. <i>Classroom seating in a circle is not advised, since it allows too much learner interaction.</i>	1	2	3	4	5
20	Wanneer personeelverwante konflik ontstaan, behoort die skoolhoof dit suksesvol op te los wat so deur die onderwysers aanvaar behoort te word. <i>When a personnel related conflict arises, the principal should bring it to a successful resolution which should be accepted by the teachers.</i>	1	2	3	4	5
21	'n Sekere hoeveelheid tyd in die klaskamer behoort aan selfekspresie afgestaan te word, iets wat noodsaaklik is vir die leerder se welstand. <i>Some classroom time should be devoted to self-expressiveness, which is essential to the learner's well-being.</i>	1	2	3	4	5
22	Onderwysers moet koöperatiewe leer- en ander eietydse onderrigstrategieë vermy, aangesien dit ondoeltreffende gebruik van tyd bevorder. <i>Teachers should refrain from employing cooperative learning and other modern teaching strategies, because they involve ineffective use of time.</i>	1	2	3	4	5
23	Interpersoonlike kommunikasievaardighede behoort in die klas onderrig te word, selfs ten koste van intellektuele prestasie. <i>Interpersonal communication skills should be taught in class even at the expense of intellectual achievements.</i>	1	2	3	4	5
24	Leerders uit welgestelde gesinne is minder ingestel om hard te werk. <i>Learners from well-to-do homes are less determined to work hard.</i>	1	2	3	4	5
25	Self-assessering van leerders is 'n ontoepaslike strategie, aangesien slegs die onderwyser in staat is om akkuraat te assesser <i>The learner's self-assessment is an inappropriate strategy because only the teacher is capable of providing accurate assessment.</i>	1	2	3	4	5
26	Leerders met 'n godsdienstige agtergrond is minder wanordelik as dié uit sekulêre gesinne. <i>Learners from religious homes are less disorderly than those from secular families</i>	1	2	3	4	5

Definitief verskil 1	Verskil 2	Neutraal 3	Saamstem 4	Definitief saamstem 5
----------------------------	--------------	---------------	---------------	-----------------------------

<i>Strongly disagree 1</i>	<i>Disagree 2</i>	<i>Neutral 3</i>	<i>Agree 4</i>	<i>Strongly agree 5</i>
------------------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------	---------------------------------

27	“Uitnemendheid in onderwys” beteken om opvoedkundig op die skrandere leerders te fokus, eerder as op die benadeeldes. <i>"Excellence in education" means focusing educational efforts on the bright learners rather than on the disadvantaged.</i>	1	2	3	4	5
28	Leerders van nie-Westerse oorsprong ervaar meer probleme met wetenskap as hul Westerse eweknieë. <i>Learners of non-Western origin have more difficulties in science than their Western counterparts.</i>	1	2	3	4	5
29	Leerders moet geleer word om aan onderwysers se voorskrifte te voldoen, omdat hulle moet leer om volwassenes te respekteer. <i>Learners should be taught to meet the teachers' requirements because they must learn to respect adults.</i>	1	2	3	4	5
30	Te veel outonomie in 'n vry wêreld soos ons s'n word nie aanbeveel nie. <i>Too much autonomy in a world as free as ours is not advisable.</i>	1	2	3	4	5
31	Leerders uit benadeelde omgewings is swak presteerders, veral in wiskunde. <i>Learners from disadvantaged areas are low achievers, especially in mathematics.</i>	1	2	3	4	5
32	Die klaskamer moet met duidelike en konsekwente reëls bestuur word. <i>The classroom should be managed with clear and consistent rules.</i>	1	2	3	4	5
33	Dit behoort leerders vry te staan om die klaskamer te verlaat indien hulle 'n behoefte daaraan het (byvoorbeeld om water te gaan drink) sonder die onderwyser se toestemming. <i>Learners should be free to leave the classroom when they need to (for example for a drink of water) without the teacher's permission.</i>	1	2	3	4	5
34	Orde, reëls en gehoorsaamheid is op die lange duur belangriker as kreatiwiteit en oorspronklikheid. <i>Order, rules and obedience are more important in the long run than creativity and originality.</i>	1	2	3	4	5

AFDELING C: HOUDING TEENOOR INKLUSIEWE ONDERWYSSKAAL
SECTION C: ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION SCALE

Inklusiewe Onderwys kan gedefinieer word as wanneer alle leerders saam met hulle portuurgroep in die hoofstroomklaskamer in hulle naaste skool onderrig ontvang en wanneer hierdie leerders en betrokke onderwysers die nodige ondersteuning geniet om 'n suksesvolle leerproses te verseker.

Inclusive education can be defined as educating all learners with their age-appropriate groups in their neighbourhood schools providing support to both teachers and learners to ensure a successful learning process.

Negentien (19) stellings word gemaak en van u word verwag om ten opsigte van elke stelling die blokkie te merk wat die meeste op u van toepassing is. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie.

Nineteen (19) statements are given and you are expected, for each statement, to mark the appropriate block against the answer which is the closest to your opinion. There are no right or wrong answers.

Dui aan of u :

Please indicate whether you :

Definitief verskil 1	Verskil 2	Neutraal 3	Saamstem 4	Definitief saamstem 5
----------------------------	--------------	---------------	---------------	-----------------------------

<i>Strongly disagree 1</i>	<i>Disagree 2</i>	<i>Neutral 3</i>	<i>Agree 4</i>	<i>Strongly agree 5</i>
------------------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------	---------------------------------

As u onseker is oor hoe om die vraelys in te vul, sien die voorbeeld in Afdeling B.
 If you are unsure how to complete the questionnaire, see the example in Section B.

1	Inklusiewe onderwys is oor die algemeen 'n gewenste opvoedkundige gebruik. <i>In general, inclusion is a desirable educational practice</i>	1	2	3	4	5
2	Alle leerders behoort die reg van toegang tot gewone hoofstroomklaskamers te hê. <i>All learners should have the right to be in regular mainstream classrooms</i>	1	2	3	4	5
3	Om leerders wat begaafd, normaal en verstandelik gestremd is in dieselfde klas te onderrig, is prakties uitvoerbaar. <i>It is feasible to teach learners who are gifted, normal and mentally challenged in the same class</i>	1	2	3	4	5

Definitief verskil 1	Verskil 2	Neutraal 3	Saamstem 4	Definitief saamstem 5
----------------------------	--------------	---------------	---------------	-----------------------------

<i>Strongly disagree 1</i>	<i>Disagree 2</i>	<i>Neutral 3</i>	<i>Agree 4</i>	<i>Strongly agree 5</i>
------------------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------	-----------------------------

4	Leerders wat visueel gestremd is, maar wat gewone druk kan lees, behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners who are visually handicapped who can read standard printed material should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
5	Leerders wat blind is en wat nie gewone druk kan lees nie, behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners who are blind and cannot read standard printed material should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
6	Leerders wat gehorgestremd is, maar nie doof is nie, behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners with hearing impairments , who are not deaf , should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
7	Leerders wat doof is behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Deaf learners should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
8	Leerders wat fisiek getremd is en wat in rolstoele is, behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners with physical handicaps, confined to wheel-chairs , should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
9	Leerders wat fisiek gestremd is, maar nie in rolstoele nie, behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners with physical handicaps , not confined to wheel-chairs , should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
10	Leerders wat serebraal gestremd is wat nie beheer het oor een of meer ledemate nie, behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners with cerebral palsy who cannot control movement of one or more of their limbs should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
11	Leerders wat hinkel behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners who stutter should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
12	Leerders wie se spraak moeilik verstaanbaar is, behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners with speech difficult to understand should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5

Definitief verskil 1	Verskil 2	Neutraal 3	Saamstem 4	Definitief saamstem 5
----------------------------	--------------	---------------	---------------	-----------------------------

<i>Strongly disagree 1</i>	<i>Disagree 2</i>	<i>Neutral 3</i>	<i>Agree 4</i>	<i>Strongly agree 5</i>
------------------------------------	-----------------------	----------------------	--------------------	-----------------------------

13	Leerders met epilepsie behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners with epilepsy should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
14	Leerders met diabetes behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners with diabetes should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
15	Leerders met 'n intellektuele gestremdheid behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners with an intellectual impairment should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
16	Leerders met leerprobleme behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners with learning difficulties should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
17	Leerders met gedragsprobleme wat hul gedrag nie geredelik kan beheer nie, behoort in gewone klaskamers te wees <i>Learners with behaviour disorders who cannot readily control their own behaviour should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
18	Leerders met volgehoue dissiplinêre probleme behoort in gewone klaskamers te wees. <i>Learners who present persistent discipline problems should be in regular classrooms</i>	1	2	3	4	5
19	Inklusiewe onderwys sal suksesvol genoeg wees om as vereiste opvoedkundige praktyk behoue te bly. <i>Inclusion will be sufficiently successful to be retained as a required educational practice</i>	1	2	3	4	5

.....
Baie dankie vir u samewerking
Your co-operation is appreciated



UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH
UNIVERSITY OF STELLENBOSCH

14/02/2000

Mr S Naicker
Curriculum Services
Private Bag X 9114
Cape Town
8000.

Fax No.: 021 4036370

Dear Mr Naicker,

REQUEST TO GAIN ACCESS TO SCHOOLS : M.Ed. STUDY PROJECT

Hereby I request permission to conduct the undermentioned research in the 8 high schools in the Stellenbosch area in partial fulfillment of my M. Ed. Degree in Specialised Education. The research will be undertaken in collaboration with the Department of Educational Psychology and Specialised Education, University of Stellenbosch.

Title of Project

The influence of the attitudes of teachers towards inclusive education .

This study will form part of a comprehensive research project, " Training teachers for Inclusive Education", currently undertaken by the abovementioned department.

Researcher

Ms, Marietjie M.Oswald, Department of Educational Psychology and Specialised Education

VERW. / REF.:

Fakulteit Opvoedkunde
Departement Opvoedkundige Sielkunde en
Spesialiseringsonderwys
Privaatsak X1, Matieland 7602, Suid-Afrika
Tel: (021) 808 2306, Faks: (021) 808 2021

Faculty of Education
Department of Educational Psychology and
Specialised Education
Private Bag X1, Matieland 7602, South Africa
Tel: (021) 808 2306, Fax: (021) 808 2021

Research Objective

The research is based on the premise that teachers who are more open, flexible and person- oriented will accept diversity more readily: hence they are expected to perceive inclusive education more as a challenge than a hardship.

Research Instruments

The research will be undertaken on hand of two questionnaires that the teachers will have to complete .The Teacher Attitude Scale has been developed in Israel by dr. Zipora Shechtman and has since been used extensively in research in Israel. The questionnaire has been designed to measure teachers' attitudes towards issues related to learners and classroom life. The scale comprises of 34 items .

The second questionnaire is the Attitudes toward Mainstreaming Scale as designed by Berryman, Neal & Robinson in 1980 in Georgia, VSA. The ATMS is a Likert-type 6 point scale containing a definition of mainstreaming followed by 18 items related to the placement of learners with special educational needs in general classrooms.

I have changed both the Teacher Attitude Scale and the ATMS to 5 point Likert scales as recommended by prof. J Mouton from the Centre of Interdisciplinary Studies, University of Stellenbosch. The definition of mainstreaming [ATMS] was replaced by a more up to date definition of inclusive education and another item was added thus changing it to a 19 question 5 point Likert-type scale.

Proposed Research Group

As many teachers as willing from the 8 high schools in the Stellenbosch area: High School Cloetesville, Kayamandi Secondary School, Luckhoff Secondary School, Paul Roos Gimnasium, Bloemhof Girls' High School, Rhenish Girls' High School, High School Stellenbosch, Stellenzicht Secondary School.

Research Procedure

The two self-administered questionnaires can be completed by teachers during school hours or at home. They will not spend more than twenty minutes on the questionnaires. The researcher will deliver the questionnaires to the principals of the different schools and will collect them from him/her again sealed in the envelopes that will be attached to the questionnaires. The questionnaires will be piloted beforehand with a small sample similar to the intended group of respondents.

Confidentiality

The information gathered from the questionnaires will be used for research purposes only. It will be impossible to identify either the respondents or the schools involved after the completed questionnaires have been processed.

Copies of the questionnaires.

Copies of the questionnaires are attached. The questionnaires were put into one parcel to avoid replication.

Your speedy answer to my request will be appreciated as I would prefer to visit the schools in the second term of this year [2000]

Yours truly,

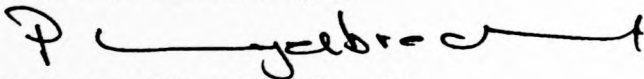


Marietjie M Oswald

Student Number: 7058209

Fax no: 021 8082021

Tel no: 021 8082309[W]



Professor Petra Engelbrecht
Supervisor

02/21/00 11:05 To: Marietjie M. Oswald

From: Sigamoney Naicker

WCED

Page 1/2



FACSIMILE COVER PAGE

Date: 2/21/00
Time: 12:05:38
Pages: 2

To: Marietjie M. Oswald
Company: University of Stellenbosch
Fax #: 8082021

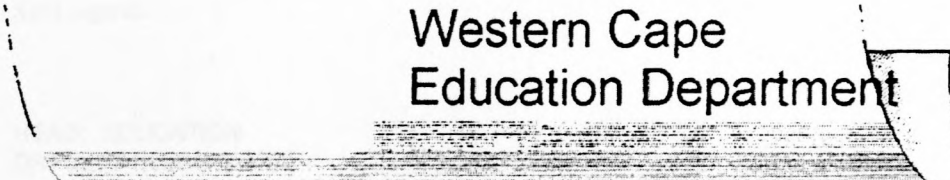
From: Sigamoney Naicker
Title: Curriculum Services
Company: WCED
Address: 22 Hans Strijdom Avenue
Cape Town 8000
Fax #: 4036370

Message:

Dear Ms Oswald

Enclosed, please find fax relating to your research proposal. The Western Cape Education Department wishes you well in your project.

Sincerely
Sigamoney Naicker



Western Cape
Education Department

Page 2/2

CLAWILO LAWEPHONDO LENTSHONA KOLONI
ISebe leMfundo

VERWYSEN NUMMERS IN ALLE NORRIG. P. NOENSIE. PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE.

Tentatiewe Temas Koderings	Deelnemer I	Deelnemer II	Deelnemer III	Deelnemer IV	Deelnemer V	Deelnemer VI	Deelnemer VII	Deelnemer VIII
<p>I Gelykheid</p> <p>1. Die belangrikste eienskappe van onderwysers is gesag en mag</p>	<p>(Gesag en mag verskil – twee terme moet uitmekaar gehaal word. Mag het 'n negatiewe konnotasie. Moet in die stelling geskrap word). "Ek stem nie saam dat dit die belangrikste eienskap is nie – ek verskil, maar ek verskil nie so sterk dat ek sou sê dat ek dit – dit speel 'n rol maar dit is nie gesag soos in dissipline nie, maar gesag tov jou vak.</p>	<p>(Mag en gesag moet uitmekaar gehaal word – die gebruik van die woord mag is verkeerd) "As ek net gesag daar kan sit, gaan ek sê ek stem saam, maar ek gaan nie sê definitief nie" "Ja ek wil die mag skrap"</p>	<p>"Dit is nie net die belangrikste eienskappe nie"</p>	<p>"Ek dink eerlik die idee dat jy mag het is 'n baie verkeerde opvatting. Jou gesag lê ook in iets heeltemal anders as wat die ou idee van gesag is" "Maar jy... maar jou gesag is 'n ding wat jy en die kinders saam uitwerk, maw dit is 'n soort 'mutual thing'. "Die gesag lê dus baie meer in 'n ooreenkoms, in 'n verstandhouding tussen jou en die kinders." "Jy wil eintlik selfdissipline kweek en hiermee moet jy die kind se samewerking kry. Ja, ek dink die samelewing het net te anders geword en in 'n Engelse skool is dit uiteraard baie anders as wat dit in 'n Afrikaanse skool is. Ja, en tog het hierdie skool 30% Afrikaanssprekende kinders. Die spektrum van tale is hier, maar die etos by tog een van dat die kind ook 'n reg het."</p>	<p>"As gesag en mag nou sê dat jy met mense kan werk... mensekennis. Veral met jong kinders kan werk en kan aanpas by jong kinders... gedurig kan aanpas. Op die ou end kom dit daarop neer dat jy gesag en mag moet kan hê, maar jy moet ook met mense kan werk. Ja, ek het uitgevind dat jy moet hou van kinders, en dan kom die ander dinge vanself"</p>	<p>(Ja die belangrikste kenmerke van effektiewe onderwysers is mag en gesag)</p>	<p>"Ek sal meer kyk na die onderrig van die totale tipe kind in plaas van om gesag en mag te betoon" "Ja, my fokus sal beslis wees die kwaliteit van die kind self, sy inherente vaardighede en wat hy oor beskik en dit probeer ontwikkel. So ek gaan verskil."</p>	<p>('n Goeie onderwyser is een wat goed kan kommunikeer met kinders, hulle behoeftes kan raaksien en nie net sy wil op hulle afdwing nie).</p>

2.	Skoolreëls moet deur die onderwysers eerder as leerders vasgestel word.	<p>"... dit moet saam gedoen word" "... die ouers gee hulle inset en die onderwysers uit die aard van die saak gee 'n inset."</p> <p>In die finale instansie?</p> <p>"Dan gaan die ouers die besluit neem"</p>	<p>"Ek verskil, want ek dink die leerders het ook 'n groot sê daarin."</p> <p>(Hulle het bevind dat leerders weet 'n gedragskode is nodig en dat hulle tsv 'n geleentheid daartoe, nie reëls wou verander nie).</p> <p>"Hulle wil die dissipline hê. Aan die een kant voel hulle dit is erg, maar dan besef hulle dat dit so moet wees."</p>	<p>"Hier dink ek die saak het twee kante. Jy kan nie die reël van jou kant af net maak en dit toepas nie. Jy het ook die inset van die ouers nodig. Hulle moet sê dat hulle saamstem." "So dit is nie 'n geval dat ons slegs die reël maak en dit moet toegepas word nie. So, as daar ongelukkigheid is, dan kyk ons wat ons daaraan kan doen... of ons dit kan akkommodeer... of dit sinvol is."</p>	<p>Ja, ek dink tog werklikwaar as jy 'n skool wil hê wat geluk spel vir leerders, moet jy en die leerders saam die reëls opstel. Dit is nie altyd so nie, dit is ook nie in ons skool so nie, maar dit is besig om in ons skool so te word. Dit hang baie af van die leiding in jou skool en of almal die etos deel. Ek dink ons sal groter kinders kweek as ons minder te praat het. Ek voel nogal sterk daaroor."</p>	<p>"Die onderwyser is die inisieerder natuurlik van reëls. Deesdae moet die kinders ook geken word in die situasie." (Hy voel dat die onderwyser in werklikheid die reëls maak en nie die kinders nie, alhoewel hulle ook 'n bydrae kan lewer"</p>	<p>"I would say, I agree, I agree, they must"</p>	<p>"Mmmm, maar ek sal sê oorwegend moet die skoolreëls deur onderwysers opgestel word."</p> <p>"Maar ek moet darem vir u sê, ons... die onderwysers het die reëls opgestel en die leerders was nie daarby betrokke nie"</p> <p>(Volgens hom het die skool 'n gedragskode met sekere kategorieë van oortredings. bv. as 'n oortreding gepleeg word, word die ouers ingeroep, ens. 'n Ander kategorie sal bv skorsing van vyf dae impliseer. Die laaste kategorie impliseer uitsetting uit die skool. Dit gebeur egter nie maklik nie, want die beheerraad moet dit goedkeur en dan kan die ouers nog appelleer. Die inspekteur moet ook betrek word en die Onderwysdept moet dit ook goedkeur).</p>	<p>(By sy skool word nog baie van die ou tradisionele wyses van doen teruggevind. Dit is egter nie hoe hy daarvoor voel nie. Jy gaan 'n ooreenkoms met die leerders aan en laat hulle motiveer wat hulle graag wil hê).</p> <p>(Vir hom is die afdwing van spesifieke skooldrag 'n groot probleem in die skool omdat die kinders nie die geld het om die skoolbaadjie aan te skaf nie en kom met bont baadjies by die skool aan wat hulle dan in die koue forseer word om uit te trek).</p>
----	---	--	--	---	---	--	---	--	---

3.	Klaskamerkonflik deur onderwyser opgelos en deur leerders aanvaar	"... as die kinders daaraan glo dan doen hulle dit makliker."	(Die onderwyser moet self klaskamer konflik oplos)	"Dit is in werklikheid die onderwyser se plig"	<p>"As daar klaskamerkonflik is, is dit baie seldse dat jy 'n suksesvolle oplossing kan gee. Jy kan kom met wat jy dink is 'n suksesvolle oplossing, en dit so oordra, maar tensy hulle dit as hul eie aanvaar, dan werk dit nie."</p> <p>"Daar sou egter iets in so 'n klas kon gebeur wat jy as onderwyser net moet sê dat jy geen kommentaar wil hê nie of dit mag jy nie doen nie, omdat jy 'n kind wil beskerm."</p>	(Die onderwyser moet klaskamerkonflik suksesvol oplos en die leerders aanvaar te word. Hy is hier absoluut oortuig van sy saak).	(Leerders moet help om besluite te neem. Beide partye moet saamstem en dan die reëls gestand doen).	<p>"Dit kom elke dag voor en die beste manier is tog maar om dit liefse self op te los afhange van die tipe konflik wat voorkom. Jy sien wat ek weet wat baie onderwysers doen... aan die begin van die jaar het hy sy eie reëls wat hy opstel en dan lees hy dit voor aan elke klas wat na hom toe kom en dan kom hulle ooreen dat hulle die reëls sal nakom. Ja, so elkeen wat dan nou die reël oortree.... hy teken ook natuurlik dat hy dit sal eerbiedig. Dit is mos maar 'n tipe van demokrasie."</p>	<p>(Vir hom is die afdwing van spesifieke skooldrag 'n groot probleem in die skool omdat die kinders nie die geld het om die skoolbaadjie aan te skaf nie en kom met bont baadjies by die skool aan wat hulle dan in die koue forseer word om uit te trek).</p> <p>(Die onderwyser moet 'n wen-wen oplossing bewerkstellig, die verantwoordelijkheid rus by die onderwyser om konflik te besleg).</p>
----	---	---	--	--	---	--	---	---	---

4.	Onderwysers bepaal skoolkurrikulum eerder as leerders.	Bespreek wat is die kurrikulum... dat dit 'n wyer begrip is. "Die ideaal is maar 'n gesamentlike poging". "As daar 'n probleem is, dan val jy terug op die ouens wat 'n groter visie het..." as jy die leerders se inset nie kry nie... dan verloor jy kontak met hulle behoeftes."	(Onderwysers moet die skoolkurrikulum bepaal eerder as die leerders)	"Ek sal nogal sê 'n mens het hulle insette nodig. Op die ou end bepaal jy dit self, maar jy het hulle insette nodig. Goed wat ons dink mag nog mode wees en wat ons dink hulle sal interesseer, is dalk iets heeltemal anders."	"Ja, aspekte daarvan kan kinders 'n sterker inspraak in hê. Ek dink tog die onderwyser speel hier 'n groter rol as wat die kind speel"	"Kyk (die Onderwysers depty) hulle het vir ons die kern... die kernsilabus gegee. Die onderwerpe en tot graad 9 toe kan ons die stof self bymekaarmaak. Met die nuwe kurrikulum het ons nou meer vryheid. Ja, jy moet kennis van jou vak hê en van jou kinders. Jou inhoud moet relevant wees. Jy moet gedurig tredhou. Met al die baie veranderinge staan die onderwyser mos 'n bietjie negatief omtrent alles wat..." "Ja, ek voel meer positief, soms 'n bietjie mismoedig omdat alles so aangaan, moet tog positief. Ek hou van relevante dinge. Ek stem saam dat die onderwyser die kurrikulum moet bepaal, maar nie eerder nie... ek stem saam"	"No, children cannot deal with the curriculum. They do not have the know how..."	"Ja, daar kan leerders nou seker nie so 'n groot inspraak hê nie.	
----	--	---	--	---	--	---	--	---	--

13.	Bekendmaking van toetsresultate in klas al sou dit leerdere seergemaak laat voel	<p>"Nee, ons lewe in 'n tyd van ontsettende regte".</p> <p>"Ek sou liever sê, kom ons stel vir ons 'n mikpunt en ons maak bekend wie het hulle mikpunte behaal sodat die outjie wat 50% kry net so goed voel soos die outjie wat 90% kry."</p> <p>"Dit is vir my 'n groter ideaal"</p> <p>Ek sal nie toetsresultate egter sommer misbruik nie"</p>	<p>"Ek dink dit is regtig sleg as die hele klas weet hoe almal gedoen het. Hulle voel ongemaklik daaroor".</p> <p>(Sy erken dat daar 'n mate van kompetisie in die klas is. Die leerdere wil weet wat die ander se punte is, maar sy sal dit nie hardop bekend maak nie).</p>	<p>"So dit is beslis 'n motivering vir jou top 20 en dan ook vir jou top 3-klasposisies, maar vir die middelgroep tot op die stert kan dit meer skade aanrig as goed."</p> <p>"Miskien kan jy dit op 'n bord uitsit buite die klas, dit het ek al oorweeg. Dit is meer onpersoonlik. Jy kan kom kyk en padgee..."</p>	<p>"Maar om die hele klas se toetsresultate sommer so bekend te maak, dit doen ek glad nie. Daar is mense wat dit doen. Hulle gee vraestelle uit van bo na onder, maar ek dink in hierdie skool sal dit nie toegelaat word nie."</p>	<p>(Hy sê ja vir die bekendmaking van toetsresultate in die klas). "Ek sal nou nie die name noem van leerdere wat swak vaar nie, maar ek sal sê daar was leerlinge... ek wil nou nie die woord swak vaar gebruik nie... wat nie baie suksesvol was nie."</p>	<p>"I am going to be honest. I used to give the kids their marks openly. However, when I was studying and did not do well, I felt bad and I must do to these kids what I feel should be done to me. Now I just give them their things and just warn them that they must do their best and I congratulate those that did well."</p>	<p>"Ja, ek sal dit aankondig. Resultate word of opgeleak of in die klas mondelings oorgedra... miskien is dit nie eers meer snaks dat dit genoem word nie. 'n Mens sal nooit kan agterkom hoe die swakker kind voel nie. Hulle praat gewoonlik nie. Hulle sê nie gewoonlik hoe hulle voel nie."</p>	<p>(Hy sal dit nie deurgaans aankondig nie. Hy gee baie maal die geleentheid dat hulle self na hulle punte kan kom kyk. Hy sal wel die wat goed gedoen het, prys).</p>
-----	--	--	---	---	--	--	--	---	--

16.	<p>Onderwysers se verantwoordelikeheid is om te onderrig en leerders s'n om te leer; daarom behoort lesse nie deur leerders aangebied te word nie.</p>	<p>"Ja, ek bedoel dis 'n geleentheid, dis 'n kind om te leer om te luister vir jou maats... dis 'n groot ding om aan te leer. Die klas leer ook respek toon vir hulle eie ouderdomsgroep. Die persoon wat praat leer die situasie hanteer. Behalwe vir die vaardighede van praat, opkyk, rondkyk, hard praat... ook die vermoëns om dit wat jy wil sê, vinnig en duidelik te sê..."</p>	<p>(Sy laat wel toe dat die leerders klasse aangebied in haar klaskamer) "Dit is belangrik vir selfvertroue en so aan. Dit werk goed, want daardie kind leer sekere sosiale funksies aan wat sy nie andersins sou leer as ek nie die kinders laat praat in die klas nie."</p>	<p>"Nee (laat nie lesse aangebied nie) ek werk eerder op 'n baie losser lesinhoud. Dit kom saam met die ondervinding..." Ja, 'n mens sou dit kon doen. My gevoel is 'n kind leer as hy iemand leer of dit nou voor 'n klas is of nie, maar ek dink dit behoort te kan werk."</p>	<p>"... dat hulle die les aanbied en hulle geniet dit ook in die eerste plek en hulle leer natuurlik geweldig baie, maar om dit die hele tyd toe te laat, sal vir my negatief wees."</p>	<p>"Ek verskil daarmee. Ek dink leerlinge kan goeie lesse gee. Ek het lankal begin... ek laat hulle tets navors en vir die klas kom lower. En dit werk nogal oulik. Ek leer nogal baie by die kinders ook. (Hy doen ook rolspele in biologie. Hy werk reeds geruime tyd interdisiplinêr en kry hiervoor 'n biejie die wind van voor. Die ander onderwysers voel dat hy eerder by die leerplan moet hou omdat dit belangrik vir eksamen-doeleindes is."</p>	<p>"It will give the children a chance to learn. We are having OBE today. The time of writing everything on the board is gone. They must read and do their own research and sharing with others, so this.... Teachers should be facilitators in class."</p>	<p>(Hy is ernstig daaroor dat die onderwyser die klas aanbied en nie die leerder nie). "Dit sal darem sleg wees as die leerder inhoud oordra en die onderwyser is in die klas."</p>	<p>(Nee, onderwysers kan baie maal van die kinders leer. Kinders is kreatief. Onderwysers moet hierdie kreatiwiteit in sy klas aanmoedig en in die lesse gebruik en saamdoen.</p>
-----	--	---	---	--	--	--	---	---	---

17.	Klasleiers behoort deur onderwysers gekies te word aangesien hulle per slot van sake leerders se vermoëns die beste kan evalueer	"... dan sal ek sê moet hulle hom kies met jou vetoreg of stemreg by" "So ek sal sterk verskil om te sê onderwysers moet hom kies" "Ja, ja dis 'n geleentheid. Die kies van leiers is 'n opvoedingstaak."	"So ek dink die kind het 'n groot sê daarin" "Ek gaan neutraal wees, want ek dink die kinders het ook 'n sê in die klasleiers se keuse, want die kinders ken baie keer die ander kind buite skoolverband as wat ek 'n kind binne skoolverband ken. Ek sien 'n kind so, maar die kind is buitekant totaal en al anders as wat hy in my klas sit.	"Nee, ek verskil. Kinders weet wie die leiers onder hulle is"	"Die oomblik as hulle dink dat jy die verkiesing van klasleiers gemanipuleer het, dan is hulle nie tevrede nie. Dikwels is hulle reg. Hulle is nie altyd reg nie, maar dikwels dink jy hoe op aarde kan hulle die persoon as klaskaptein kies en dan verstom dit jou hoe sy die klas baie beter hanteer as wat jy verwag het. Een of twee keer gebeur dit ook dat hulle kies en hulle is heeltemal verkeerd en dan weet jy die kind het populariteit, maar nie integriteit of wat ookal nie en hulle leer, want hulle kies elke ses maande. Hulle leer ten minste in die proses."	"... ek dink nie hulle hoef noodwendig deur die onderwysers gekies te word nie, maar die onderwysers kan dit lei. Hy kan eintlik sorg dat hulle kies wat hy wil hê. Ek dink alles moet in interaksie met die leerders gedoen word. Ek dink die dae is verby van die onderwyser wat voor staan en op die swartbord skryf. Dit is lankal verby." (Hy praat ook van die kies van leiers as 'n opvoedings- taak van die onderwyser. Kinders moet geleer word hoe om sukksesvol leiers te kies.. werkswinkels hieroor aanbied, ens.)	"When are the learners going to learn and see what they want in a leader."	"... ek vra stemme en dan... so dit is 'n stemproses maar ongelukkig is dit nou so dat die 'favourite' outjie gekies word, al het hy nie leiers- eienskappe nie." (Blykbaar word die leerlingraad ook dmv 'n stemproses gekies wat heel demokraties is, maar op die ou end het die onderwysers ook 'n inset te lewer... waarvan die leerders nie altyd bewus is nie).	(Hy sê onderwysers moet 'n groot rol speel in die keuse van klasleiers. Hy sê daar is "ligmanne" en "stoutmanne" en die "stoutmanne" stem gewoonlik die "ligmanne" uit. Die onderwysers het hier 'n rol te speel).
-----	---	---	--	--	--	---	---	---	---

19.	Sirkelplasing in die klaskamer word afgeraai aangesien dit te veel leerder-interaksie tot gevolg sal hê	"Dis 'n wonderlike ding, maar as jou klas effens groot is, dan eet dit jou op" "Jy soek leerlinginteraksie maar, maar... dit gee jou nagmerries" "By seniors werk dit heerlik... by juniors sukkel jy jou lam." "Maar sulke... dit wat jy daar uitkry is meer wêreld as jou nagmerries."	"Dit werk vir my goed, want die kinders help mekaar baie meer veral as jy groter klasse begin gaan, dan kan twee kinders wat saggies saamwerk mekaar meer help as wat ek tussen hulle almal rondhardloop en nie by almal uitkom nie. So ek dink dit kan werk."	(Hy is nie ten gunste van sirkelplasing nie) "... dit raak so moeilik vir onderwysers om kinders se aandag te hou. Ons werk met vars nuus elke dag en jy kry die inligting op elke denkbare plek en nog steeds het jy nie almal se aandag nie. As hulle dan nog almal in die oë moet kyk... sal dit moeilik wees" (Hy werk in pare, maar nie in groter kleingroepe nie. Hy voel dat "die klasse is nie ingerig dat jy kan werk met groter groepe nie."	"Ek dink daar is geleenthede wanneer dit nie 'n goeie ding is nie, maar vir baie goed (ek gee natuurlik tale) kry jy meer reaksie op so 'n wyse."	(Hy is ten gunste van vernuwendende onderrigmetodes soos sirkelplasing)	"If we had a... if we had the place, I would have loved to have a round sitting so that they also feel relaxed than that regiment sitting in class" "My classes are very big, especially the grade 8's. There are over 51 children and now where are you going to get a class where you can place them in a circle. No, not in our classrooms".	"Ek sal dit nie afraai nie, maar ek dink nie ons kinders is hiervoor gereed nie. Ons is nog altyd die onderwyser voor..." "mmm... ek sal dit nie afraai nie, maar goeie beheer hê en 'n manier hoe 'n mens dit gaan hanteer."	(Sirkelplasing is goed, maar die klasse is te groot en die klaskamers self te klein. Daar is gemiddeld 50 kinders in 'n klas).
20.	Personeelverwante konflik behoort die skoolhoof suksesvol op te los wat so deur die onderwysers aanvaar moet word	"Daar moet eers baie sterk pogings aangewend word om die konflik onderling te besleg." "As jy dit nie self kan oplos nie en jy roep hom in, dan aanvaar jy wat hy sê, want jy het gesê jy kan dit nie doen nie, behalwe as jy hom as arbitêr gebruik."	"Ek stem saam, maar ons ervaar geen konflik nie." "Ja, ons is 'n verskriklike lekker personeel. Daar is soveel verskillende mense, maar wat so goed saamwerk. Dis regtig ongelooflik."	(Hy stem saam dat die skoolhoof personeelverwante konflik moet oplos en dan moet almal dit so aanvaar).	"So af en toe gebeur daar iets, maar dit is uiters selde dat die skoolhoof dit moet oplos. As sy daarby betrokke is, wat soms gebeur dat een of twee met haar 'n probleem het, dan is dit 'n ander saak. Ek dink sy sou verkies dat ons sulke aangeleenthede self oplos."	(Hy stem beslis saam dat personeelverwante konflik deur die skoolhoof suksesvol opgelos moet word wat so deur die onderwysers aanvaar moet word.	"My problem is what if the principal himself/ herself do not have the skill 'to resolve conflict'	"Gewoonlik is dit maar die voorsitter, wat in die geval die skoolhoof is wat maar die gesprek lei." "... in die meeste gevalle is dit maar die skoolhoof"	(Klein konflikte word onderling besleg, maar as die aangeleentheid van 'n te groot omvang is, word dit aan die skoolhoof voorgelê. Toe die skool moes rasionaliseer is die beheerliggaam en 'n sielkundige ingeroep).

25.	Selfassessering van leerders is 'n ontoepaslike strategie aangesien slegs die onderwyser in staat is om akkuraat te assessseer.	"Selfassessering kan weer eens in jou kleiner klas werk." "Dis 'n tydsame ding... en... ons maak tyd daarvoor, maar dis 'n ding waarin jy moet grootword." "Hulle (leerders) het nie 'n 'clue' nie" "Dis 'n opvoedingsproses" "Op hierdie stadium is dit nie vir ons lekker toepaslike nie omdat die kinders nie rérig die 'know how' het nie.	"Ek doen dit nie in my klas nie terwyl ek dit eintlik ook moet doen. Ek laat nie die leerders 'n ander leerder se werk merk nie, want ek is tog bang hulle gee 'n swakker of verkeerde punt en daarom het ek dit nog nooit beproef nie."	"Ek doen self-assessering... at hulle eers hulle eie werk merk en dan mekaar s'n... dan doen ek dit ook en dan gee ek dit vir hulle... al drie punte. As dit totaal van mekaar verskil, sal ons kyk hoekom dit die geval is." "Hulle is geweldig krities op mekaar en ook op hulleself. Hulle gee laer punte as wat ek sou gee!!" "Dit leer hulle ook om sinvol krities te wees. So daar is definitief meriete in selfassessering."	"Ek gaan nou baie outyds wees met hierdie ene, maar my ervaring van selfassessering is dat hulle hopeloos is daarmee. Ek dink nie hulle het die ryphheid vir selfassessering nie."	Hy hou van die beginsel van selfassessering maar sê dat die klasse te groot is (45-50). "Ek sou dit verander wou hê. Ek kan eintlik beter werk met 'n kleiner groep. Ek voel die dinge wat ek graag wil doen, kan ek nie eintlik doen in so 'n groot klas nie. Jy kan goeie lesings gee vir groot klasse, maar dit is juis interaksie en vaardighede wat 'n mens soek." (Op my vraag of 'n mens nie in die groot groep met klein groeplies kan werk nie, antwoord hy so), "dan moet jy ruimte hê. Die klaskamers is te klein... die meeste wat 'n mens kan doen, is om die klas in vier groepe te verdeel, maar dan is hulle ook so dig bymekaar. Selfassessering moet ek nog gaan toepas, maar ek is 'n voorstander daarvan. Dit is al so baie gesê, maar dit is mos maar 'n aanvaarde feit dat die klasse nie kan kleiner nie. Dit is mos daarom dat ek sê sterk dissipline en 'n goeie struktuur anders spat alles uitmekaar in jou klas. Die onderwysers moet ook deesdae ernstig werk aan hulle verhouding met die leerders."	"Self-assessment also teach them to be honest."	"Ek dink die onderwyser is maar die een wat moet assessseer, want hy is tog die en wat moet weet wat die kind behoort te kan doen en wat hy nog nie kan doen nie." "Ek gaan sê dit is toepaslik."	"Dit is 'n leerproses vir die kind. Hy moet teruggaan na sy notas en kyk waar foute gemaak is en so leer hy weer."
-----	---	--	--	---	--	--	---	---	--

27.	Uitnemendheid in die onderwys beteken om op skrande leerders te fokus, eerder as op die benadeeldes	<p>"So uitnemendheid is vir ons land, ja vir ons koerante, maar ek stem nie saam vanuit 'n onderwyser se oogpunt nie". "Ons land, ons koerante gee erkenning vir presteerders. Skole wat erkenning kry, kry ook ander goeters, soos leerders, soos geld..." "nou het ons 'n seun... ons het 'n reuse prestasie met hom gelewer... hy het matriek gekry. Hy moes nie. Hy moes nie st 7 deurgekom het nie, maar hy was nie in die koerant nie... dit was 'n prestasie."</p>	<p>"Ek stem nie hiermee saam nie. Ek dink dit is belangrik om die kind wat hard werk ook 'n kans te gee. Ek dink dit is een probleem met die groter klasse dat jy nie noodwendig by die swakke kinders uitkom nie. Dan moet 'n mens ook weer versigtig wees dat jy nie die skrande leerling benadeel nie. Sodra die klasse te groot word, moet baie meer ekstra klasse en hulpklasse aangebied word."</p> <p>(Klasgrootte=46)</p>	<p>"Vir die kind moet jy op daardie oomblik die beste wees wat betref kriket of akademies en dit bevorder uitnemendheid. Hy as persoon kan dan presteer soos hy is. Dit is nie net 'n kwessie van skap die room bo af en dan het jy nou uitnemendheid nie." "...ja so is dit nie net op die skrande kind gerig nie, maar jy gee vir almal die geleentheid."</p>	<p>"Die sisteem mik baie keer op die middel en nie op hulle wat meer kreatief is of op hulle wat 'n ding anders insien nie en soveel beter doen as die ander nie en dat ander op hulle jaloers is. Dit wys wel. Hulle kry swaar. Dit is 'n eensame pad, maar net so kan jy tot jou ou gemiddelde enetjie heeltemal, net so verloor. So jy moet met elke kind probeer om haar by haar potensiaal te bring. Wat ek dink belangrik is, is dat die baie skrande leerling en die swakketjie by die enetjie in die rystoel wat ons by ons het en ook ene wat doof is, hulle moet ook aandag kry, alhoewel jy nooit kan verwag dat hulle dieselfde eindresultaat kan hê nie.</p>	<p>"Onderwysers is op die oomblik nog ingestel op goeie uitslae... goeie resultate. So min onderwysers word gemaak aan die vaardighede wat hulle by die leerlinge kweek. Dit gaan maar om uitslae, nog altyd. Selfs die hoof het nou die dag vir ons gesê as ons moontlik 'n A kan uithardloop, wie is die leerling? Een ding wat ons werklik nodig het, is baie "support" in die skool en... ondersteuning-strukture vir 'n benadeelde leerling... dit is op die oomblik nie daar nie. Ek het weinig tyd om met leerlinge te gesels. Ek het onlangs vir die skoolhoof genoem dat die struktuur van die skool van so 'n aard is dat ons nie by die leerlinge uitkom nie. (Klasse te groot/kan nie individuliseer nie).</p>	<p>(Hy was baie verward hier. Ter opsmoring kom dit daarop neer dat hy weet dat die benadeeldes ook aandag verdien en dat hy graag ook ophulle sal wil fokus, maar dat die skrande leerder half outomaties voorkeur kry in die skool, aangesien dit belangrik is hoedanig die skool presteer, hoeveel A's die skool kry. Hy sê dit hang af vanuit watter oogpunt 'n mens kyk).</p>	<p>"For me as a teacher to be excellent in education is to bring out that student who's sitting there, not talking in my class, not saying a word. Then when you see them saying things in class, then I can think I have done something. I have reached a child. I am not only concentrating on the bright ones. I think that is excellence."</p>	<p>"So jy vat die slim kind en konsentreer op hom. Dis nie reg nie. Alle kinders moet aandag kry. Die swak kind het dalk ook sterk punte."</p>
-----	---	---	---	---	---	--	--	--	--

29.	<p>Leerders moet geleer word om aan onderwysers se voorskrifte te voldoen omdat hulle moet leer om volwassenes te respekteer</p>	<p>"Hy hou nie daarvan nie... hy moet leer om aan daardie voorskrifte te voldoen, omdat hy in die lewe gaan instap in gesagsituasies waar hy nie van hou wat gebeur nie, maar om deel te wees van die gemeenskap, moet jy maar toegee.... jy hou nie van stopstrate nie en jy hou nie van rooi ligte nie, jy hou nie van geel strepe nie... maar om 'n gemeenskap sinvol te laat hardloop, moet jy, moet jy...."</p> <p>"maar aan die ander kant leer hy ook, moenie die reël breek nie, verander hom..."</p>	<p>"Dis nie altyd maklik vir die kinders nie maar dis tog noodsaaklik, dink ek, want om te aanvaar dat iemand wat ouer as jy is, nie noodwendig reg is nie, maar om te aanvaar wat daardie persoon sê."</p> <p>"So ek dink daar is sekere goed as jy dit reeds op skool vir hulle leer, want hulle raak ook ouer en dan kry hulle weer kinders wat hulle moet opvoed. So ek dink dit is noodsaaklik om dit te leer"</p> <p>(Sy voel dat reëls en regulasies baie slapper is as toe sy grootgemaak is)</p>	<p>".... ek dink die lewe buite die skool het bepaalde voorskrifte wat jy moet leer om na te kom. Daar is wel maniere om te verander waarmee jy nie saamstem nie, maar meestal moet jy maar aanvaar en... waar hy gaan werk eendag gaan ook voorskrifte wees"</p>	<p>"Voorskrifte is hier taamlik outoritêr maar ek stem saam daarmee dat hulle moet leer om mense, om volwassenes te respekteer."</p>	<p>(Hy voel dat voorskrifte van die onderwyser wel deur leerders nagekom moet word, maar bevestigings nogtans die aard van die voorskrifte) "Die leerlinge voel soms hulle word benadeel deur die onderwysers se optrede. Nou verwag jy kinders moet 'n onderwyser respekteer net omdat hy 'n volwassene is. Ons het baie probleme."</p>	<p>"They say, respect begets respect. It depends what kind of an adult they are talking about."</p>	<p>(Leerders moet leer om aan onderwysers se voorskrifte te voldoen, omdat hulle moet leer om volwassenes te respekteer).</p>	<p>(Hy voel leerders moet wel in die skool geleer word om volwassenes te respekteer).</p>
-----	--	---	---	---	--	--	---	---	---

Tentatiewe Koderings		Temas en											
II Vryheid													
5.	Aangesien leerders professionele gesag moet respekteer, behoort kritiek van teksboekinhoudes ontmoedig word	"Daar verskil ek sommer sterk. Hulle moet dit doen want dit is nie Bybels nie"		(Die deelnemer vind die vraag problematies. Sy wil hê dat leerders die handboek se gesag moet aanvaar, maar moet erken dat die Rekeningkunde-handboek foute in het. Tov die Bedryfseksonomie het sy 'n keuse – sy kan uit drie kies en kan dus die beste keuse uitoefen).	"Ek voel ... ons het 'n teksboek wat ons nou moet gebruik wat nog verouderde munte ens. gebruik. Ek kom selfs agter dat my eie notas verouderd is wat ek vroeër opgestel het oor 'n onderwerp. So notas moet kort-kort aangepas word."	"Dit is soms so dat teksboekinhoudes nie reg is nie.... maar as jy kinders toelaat om elke liewe ding te bevraagteken net omdat bevraagteken, bevraagteken is, dan gaan jy probleme hê. Ek dink kinders van vandag het toegang tot Internet en ander boeke. Hulle kom soms met insigte wat 'n bydrae kan lewer tot die klasboek."	"Kritiek is nogal belangrik, maar tot 'n perk natuurlik. Ek hou net van as ... hulle het mos nou nie die insig nie, maar 'n mens leer mos later luister na die leerders" "So, jy kan nou ontplof daaroor, maar humor werk beter."	"For instance, let us take, here is a book prescribed for a school and the book is totally about something far removed from the learner... to appreciate something that they are reading, it must be something in their context."	(Kritiek is volgens hom toelaatbaar in vakke soos Geskiedenis waar verouderd aangebied word, maar nie in eksakte vakke bv. Wiskunde en Wetenskap nie. Hy noem dat in die ou bedeling het die vakadviseurs 'n tiptiese inspekteursrol vervul. Tans is hulle baie meer toeganklike mense met 'n meer raadgevende ook vriendelike beeld. In die apartheidsjare is hulle ook gedwing om noukeurig by die voorgeskewe sillabus te hou en is daar selfs gefluister dat meeluisterapparate in die klaskamer geplant is om dit te verseker).	(Leerders het die reg om te kritiseer, om eie leermateriaal te bring en dan kan die leerders en die onderwysers saam oor die kurrikuluminhoudes besin. Dit is goed om by geleentheid die leerder uit te daag om ook leerstof na die klaskamer te bring).			

6.	Ten einde disiplinêre probleme te vermy, behoort onderwysers nooit 'n leerder se weiering om aan klasaktiwiteite deel te neem te aanvaar nie	"Nooit, nooit is altyd 'n gevaarlike woord"	"Ek sal sê ek stem saam, Dit gaan afhangende wees om watter rede daardie kind klasaktiwiteite weier. Dit kan wees omdat sy nie lekker voel nie. Ek sal oordeel van hoe die kind voor my lyk wat ek gaan of nie gaan doen nie."	"Ek dink 'n mens behoort jou klas goed genoeg te ken... dit hang af van hoe groot is jou klas, maar... jy moet die individue in jou klas ken... ouens wat byvoorbeeld moelik praat... wat hakkel... ek kan hom byvoorbeeld forseer om te praat, maar dit dien nie 'n goeie doel nie.... Jy kan ook nie elkeen se behoefes aanspreek nie... jy moet tog sensitief wees vir die ouens se behoeftes in die klas"	"Ek dink nie 'n mens moet 'n leerder toelaat om te sê ek wil nie deel wees nie. So een tot twee keer gebeur dit dat 'n kind om 'n sekere rede nie wil deelneem nie. Dis heeltemal anders. Dan gaan dit baie maal om geloofs- oortuigings. Dan kan die kind net ten minste verduidelik hoekom sy nie saamstem nie, maar om darem net te weier."	"Ek glo nie 'n mens moet die leerder dwing nie, maar as jy met hom redeneer en jou redenasië sterk aanvoer dat hy kan insien dat... maar selfs as dit nie werk nie, dan gaan ek hom nou maar los. Ek sal agterna 'n gesprek met hom hê, maar ek gaan hom nou nie konfronteer voor die ander nie."	"I always try to encourage them that it is for their own good to participate. The fact that they are in the class means that whatever is done in class for education, he should take part because they will end up knowing nothing...."	"Ons is mos maar sosiale wesens... al verskil ons van mekaar moet ons nog altyd in groepeverband kan deelneem... die skaam outjie... sy bydrae is baie minder as die ander outjie wat meer na buite is, maar ek dink 'n mens moet dit maar liefes aanmoedig. 'n Mens moet hom ook maar leer om in groepsverband op te tree, al is dit hoe klein."	(Die kind moet hier nie onnodig blootgestel word nie. Die leerder wat klasdeelnêmer weier, moet na die periode of na skool gesien word om te peil wat aan die gang is. Hy het dit al beleef dat 'n leerder in sy klas in die hoërskool nie wou lees nie omdat hy glad nie kan lees nie. Daar moet nogtans struktuur in die klas wees dat leerders ook kan weet wat van hulle onder normale omstandighede verwag word).
----	---	---	---	--	---	---	---	---	--

8.	Indien u van die skoolhoof verskil, behoort u verkieslik u mening vir uself te hou.	"... ek verskil sterk. Jy moet vir die skoolhoof gaan sê"	(Hulle skoolhoof is toeganklik. Hulle kan met haar praat en hulle mening gee).	(Hulle het 'n hele burokrasie wat die skool bestuur. Hy sê die skool kan nogal as 'n burokrasie gesien word veral in die lig van die druk op matriekresultate) "... alles gee die idee dat dit nie maklik verander nie en dit is maar soos dinge gedoen word." "Ja, alle personeellede is onder drie adjunk-hoofde ingedeel. Hy het veertien mense onder hom wat hy elke twee weke sien in 'n onderhoud. Ja, en hy rapporteer terug na die bestuur of andersins is die hoof se deur ook oop. Hy het 'n oopdeurbeleid. Ons het dus die skoolhoof, die drie adjunkhoofde en dan 'n vakhoof of 'n standerthoof. As standerthoof van die graad elf's het ek dan weer ses onderwysers onder my. Ons praat van ons adjunkhoof as ons bestuurder."	(Stem tot 'n mate saam dat as jy van die skoolhoof verskil, jy verkieslik jou mening vir jouself moet hou).	(Die saak moet met die skoolhoof opgeneem en uitgepraat word as daar probleme is).	(Sy voel dat sy haar mening moet gee as sy van die skoolhoof verskil).	"Daai ou tipe skoolhoof wat rigid optree, bestaan nie meer nie."	(Die skoolhoof se kantoordeur staan oop vir almal. Dit staan onderwysers vry om enigiets met die skoolhoof te bespreek).
----	---	---	--	---	---	--	--	--	--

10.	Kritiek oor die skool moet gesensor word, aangesien 'n mens nie "jou eie drinkwater besoedel nie"	"Hieroor voel ek sterk" (Hy voel dat die kritiek wel gelewer kan word aangesien dit goed is vir 'n skool)	(Jy moet kritiek teen jou skool vir jouself hou)	(Kritiek teen jou skool moet gesensor word)	(Kritiek moet gesensor word). "As 'n skool probleme het, moet dit by die skool intern hanteer word."	"Ja, maar 'n mens moet nou nie die skool onnodig kritiseer nie, as jy deel van 'n skool is, maar dit wil nie sê jy stem saam nie. Want hoe gaan 'n skool dan nou verander as jy kritiek sensor? Ek bevind myself baie in so 'n situasie dat kritiek, veral nou ook met die veranderinge. Daar is geweldige kritiek omtrent die skool deur die publiek, so ek luister wat mense sê. Ja, ek sal perspektief gee. Ek sal nou nie begin met kritiek teen die skool nie. Ek vind dit 'n bietjie oneties.	(Konstruktiewe kritiek in belang van die skool is goed).	"Ek gaan verskil, want ek dink nie dit moet gesensor word nie, want dan ontmoedig 'n mens later ouerinspraak as 'n mens gedurig net sekere dinge voorhou, want dan... Ek meen, ouers kan help met die oplossings omdat 'n mens werk met die kinders van die gemeenskap moet die ouers ingetrek word. As die skool nou net heeltyd sy beeld voorhou as wonderlik dan mag dit net wees dat jy die ouers afsny." (Hy noem dat ouerinspraak tans baie swak is. Hy sê hulle gee hulle kind af). "Wat by die skool gebeur, is Meneer en Juffrou se saak." (Dit lyk vir hom asof die leerders die ouers oor is en dan hoop hulle dat die skool iets met die leerders sal kan uitrig. Noem ouers se lae geletterdheidsvlak as een rede vir swak ouerdeelname).	(Kritiek teen jou skool moet toelaatbaar wees, want dmv goeie, opbouwende kritiek kan daar groei en sterkte kom. Afbrekende kritiek is negatief).
-----	---	---	--	---	--	---	--	--	---

11.	Oop kritiek tussen leerders onderling behoort uiteindelik gestuit te word, aangesien dit 'n bedreiging vir klasharmonie inhou.	"Ja, ek dink 'n ou wen en dis 'n ontsettende stryd. Mense vermy dit... vermy kritiek tussen leerders. Daai mooi ding wat 'n mens leer van voer 'n klagesprek.... jy moet dit vir hulle leer." "Ek dink maw dat kritiek nie weggesteek moet word nie, dit moet leer hanteer word"	"Hier voel ek dat klasharmonie baie beter is as jy die probleem oplos. Ja, ek het al kinders uitgevat want die klasatmosfeer is chaos omdat hulle so kwaad is vir mekaar.. dan probeer jy werk... dan het hulle die wrok wat hulle op daardie stadium teen mekaar het, laat jou nie toe om aan te gaan met jou werk nie. Dan sit ek die ander kinders aan die werk en neem hulle uit en sê, sê julle gou wat pla."	(Oop kritiek teenoor leerders moenie onderdruk word nie) "as jy dit onderdruk en die verskillende bou op, word dit 'n groter probleem dink ek" Ja, onderlinge verskille in die klas kan wel waargeneem word...." (bv Engels/Afrikaans; oor die kleurkessie.. maar dit is minder so; Wiskunde HG en nie nie HG nie) (Openlike konfrontasie moet tog maar beheer en gestop word voordat dit onaangenaam raak) "Ons het 'n 'sense of knowing', ons is die A.1.-klas"	"Ek stem daarmee saam. Uiteindelik moet die onderwyser dit oplos. Sy moet daar die bepaalde leerlinge tot insig bring, want op die ou end sal dit beter so uitwerk."	"Ek dink nogal dis soms belangrik om te verskil. Ek doen baie debatvoering soos bv. die sienings van dogters oor aborsie en seuns oor aborsie." (Hy voel dat so 'n gesprek egter ook beheer moet word. Dit moet eventueel gestuit word voordat dit hande uitruk).	"I discourage it in class. Learners' open criticism of each other should be stopped" (Sy het dit vertolk as negatiewe kommentaar wat op die ander persoon gerig is met die idee om seer te maak).	(Nee, oop kritiek tussen leerders moenie gestop word nie) "Solank die onderwyser nou net as 'n tipe van 'n fasiliteerder op die ou end kan optree, andersins kan dit op die ou end lelik raak."	(Leerders kan onderling verskil, maar die struktuur moet in die klas wees. Hulle kan met vrymoedigheid hulle mening lug in 'n struktuur waar leerders die reëls ken en respek toon teenoor mekaar).
-----	--	---	--	--	--	---	---	---	---

15.	Leerders behoort ontnoedig te word om uiteenlopende opinies uit te spreek, aangesien dit hulle sosiale status negatief beïnvloed.	"Verskil baie sterk." (Leerders mag en is daarop geregtig om uiteenlopende opinies uit te spreek.)	"Ek verskil, want kinders moet ook sê wat hulle dink. "Die groot voordeel by ons is dat dit 'n dogterskool is. Ons dogters is regtig, hulle sal sê as hulle 'n antwoord het, dan sal een sê ek verskil van jou antwoord. In gemengde skole waar daar seuns is, is die dogters nie geneig om te veel te praat nie, want dan word gewoonlik gelag daaroor. Ek het al in gemengde skole geproef waar die seuns die botoon voer omdat die dogters te bang is om iets te sê, want hulle word uitgelag... ek dink hulle voel ongemaklik... want ek hou van die seun en netnou sê ek iets... dis 'n snaakse storie."	(Hy voel dat sy geslag geleer is om alles sonder kritiek te aanvaar en dit is moeilik om kritiek te aanvaar en dit is moeilik om skielik krities te raak) "Ongelooftlik moeilik; jy hoor dit en aanvaar dit soos dit is en dit is hoekom ons met die kinders so sukkel, want hulle bevraagteken alles" "Dit is hoekom ons so dink ons sukkel met hulle in die klas... omdat hulle baie meer krities is as ons. Hulle dink anders as ons. Hulle sê wat hulle dink."	"Ons vind toenemend in hierdie skool waar ons kinders kry uit verskillende sosio-ekonomiese agtergronde dat dit werklik tot almal se voordeel is dat dit openlik bespreek word. Ek het verlede jaar byvoorbeeld kinders gehad wat gekom het uit 'n bende-omgewing in Mitchellsplain. Hulle daaglikse ervarings was vir die ander kinders 'n verskriklike groot skok want hulle het gepraat daaroor."	"Ek sou sê dit is goed dat mense uiteenlopende opinies het... behalwe as dit 'n negatiewe opinie is."	"Ahm... if it is negative, it must be discouraged." (Sy het dit weer eens vertolk asof dit negatiewe kritiek is wat teen die persoon gerig is en dit keur sy nie goed nie).	"...want aan die een kant wil 'n mens opinies hê... maar dit moet nie afbrekend wees nie."	(Leerders moet in hulle groep toegelaat word om hulleself te wees andersins is daar nie sprake van ware vriendskappe nie Hy/sy moet aanvaar word vir wat hy voel en is).
-----	---	--	---	--	--	---	---	--	--

18.	Leëders wat gedurende klasbesprekings te emosioneel of persoonlik raak, behoort onmiddellik gekeer te word.	"Nee, nee, nee... ek verskil sterk, want dan sien kinders hoe lyk hulself. Ja, skree ek ook so? Nee, ek dink nie so nie. Ek dink 'n ou gee leiding daarso."	"Ek stem saam, want as die kind sommer te sterk begin, wat gebeur as hulle emosioneel is en ontsteid raak en begin uitvaar, dan kan dit wees. So dan is dit beter om dit te keer." "Dit gebeur bittermin. Ek dink kinders wat persoonlik raak sal nie sommer voor 'n personeelid so praat nie. Hulle het nie daardie houding nie. Dis net pouses as hulle onder mekaar is wat dit gebeur."	(Volgens hom is dit nie nodig om dit onmiddellik te keer nie). "Dit hang af van hoe bestuur 'n mens dit as dit gebeur."	"Hulle raak soms emosioneel vir 'n ding wat jy glad nie voorsien nie en somtyds doen dit die ander goed en dit kan egter ook mos negatief wees, maar dis deel van die lewe. Jy wil hulle voorberei vir die lewe en dan kan jy dit eintlik nie keer nie. Jy kan dit in 'n rigting stuur."	"Nee, dit kan nogal goed wees. Ek sal sommer saamhuil."	"Weil we are all different people. Some people get emotional, that depends on the person's make up. To shoot the person down is wrong. We are all unique. We don't handle things the same way, so I disagree."	"Ja, dis vir my 'n moeilike een. Behoort onmiddellik... ek sal nie sê onmiddellik nie, maar 'n mens is natuurlik te bang dit gaan té ver, né? Waar sny 'n mens dit af? Nee, ek gaan neutraal staan."	(Die leerder(s) moet nie net gekeer word nie. Die onderwyser moet net kalm bly. As dit te woelig word, kan hy die leerder vashou, uit die klas vat en buite aanspreek.)
21.	'n Sekere hoeveelheid tyd in die klaskamer behoort aan selfekspresie afgestaan te word, iets wat noodsaaklik is vir die leerder se welstand.	"Dis 'n wonderlike ideaal daai, ja, as jou klas klein genoeg is, is dit 'n baie "smart" idee. "... dis 'n 'magic' ding daai. Ja, ja ek stem saam... ek stem saam... ek stem baie sterk saam... en dis my verantwoordelikheid om 'n oplossing te kry daarvoor."	"Maar ek weet nie of jy nou 'n groot hoeveelheid tyd in jou klaskamer daaraan moet afstaan nie, want jy het ook sekere ander goed wat jy moet doen." "Daar is natuurlik kinders wat nie omgee nie wat partykeer kan oorneem as jy dit toelaat. Daardie kind is die enigste een wat gaan praat as dit nie gereguleer is nie. Dit is absoluut noodsaaklik vir daardie stil kinders wat geen vrae vra nie en alles aanvaar wat jy doen."	"Wie hy is en wat hy is kan hy utoef in sy werkboek, hoe hy dit hanteer, wat hy daarin doen, hoe jy dit oortrek... dit is sy saak. Dit is hy wat die boek gebruik. Sy persoonlikheid en hoe hy is kom daarin uit."	"n Mens moet oppas dat dit ook nou nie jou hele klas oorneem nie, maar in 'n taal gebeur dit wel."	(Selfekspresie in die klaskamer is vir hom belangrik)	(Sy stem saam dat selfekspresie belangrik is). "Especially in 'n school where there are no life skills like in our school"	"Okay, ek sien nie 'n probleem daarmee nie. Vir my is dit altyd... solank daar net orde is."	(Selfekspresie in die klaskamer is 'n goeie ding, maar die klasse is net té groot).

22.	Onderwysers moet koöperatiewe leer en ander eietydse onderrigstrategieë vermy, aangesien dit ondoeltreffende gebruik van tyd bevorder	<p>"Jy sien 'n mens maak kinders vir 'n ander tyd groot vandag... jy maak hom groot vir 'n wêreld waarin hy nooit gaan pakkry nie... nie by die skool nie, nie by die staat lyfstraf nie, nie doodstraf nie..."</p> <p>"... geweld word gesien asof van die negatiewe... dis die gevoel wat jy kry in die gemeenskap... en dan werk die pak slae by die huis soveel beter as die mooipraat."</p> <p>"Koöperatiewe leer en eietydse onderrigstrategieë moet jy toepas omdat tye verander."</p>	<p>"Ek wissel die metodes vir die verskillende soorte kinders in my klas, maar ook vir myself. Ek kan nie elke jaar dieselfde doen nie. Ek dink dit is absoluut noodsaaklik dat die kinders wat voor jou sit ander maniere van onderwys moet kry."</p>	<p>"Ek dink nie dit lei tot ondoeltreffende gebruik van tyd nie, maar dit is baie moeilik om gedoen te kry. Dit kan aanleiding gee tot dissiplinêre probleme."</p> <p>"Ek verskil, want die aanbieding daarvan is moeilik. (Hy verwys na 'n aanbieding wat hy bygewoon het waar ter voorbeeld gewerk is met boontjies en die akkumulerings van welvaart en beweer dat dit chaos in die klas sal veroorsaak omdat hulle mekaar eenvoudig met die boontjies sal gooi).</p>	<p>"Al wat ek wil sê, my ervaring met 'n baie swak klas.. akademies, as hulle sukkel, is gewoonlik so dat hulle beter leer as jy meer rigting gee. Ek stem saam dat jy allerlei nuwe strategieë moet gebruik. Die oomblik wat jou klas stadiger is, moet jy oppas."</p>	<p>(Koöperatiewe leer an ander eietydse onderrigstrategieë verdien 'n plek in die klaskamer)</p>	<p>(Sy is sterk ten gunste van vernuwendende onderrigstrategieë)</p>	<p>"Mmmm... verstaan ek die vraag reg? Weet u, ek sal in 'n mate nogal saamstem want 'n mens kry baie keer goed vinniger gedoen as die onderwyser dit maar doen. Baie keer sit 'n mens met 'n sillabus van veral graad 12's wat partykeer so groot is en 'n mens druk om deur die jaar te kom. 'n Mens kom vinniger deur die werk met die onderwyser voor wat verduidelik..."</p> <p>"... daar is miskien leerlinge wat miskien meer sal gedy in koöperatiewe leer en in nuwe metodes so ek wil nie sê 'n mens moet dit heeltemal vermy nie verstaan, maar dit is baie tydrowend, dit is tydrowend."</p>	<p>(Hy hou van die nuwe onderrigstrategieë. Verandering is goed. Hy sê dat hy "rustig" slaag met die metodes wat hy in die klas gebruik).</p>
-----	---	---	--	--	---	--	--	--	---

23.	Interpersoonlike kommunikasie-vaardighede behoort in die klas onderrig te word, selfs ten koste van intellektuele prestasie	(Kommunikasie-vaardighede is vir hom baie belangriker as intellektuele prestasie)	(Sy beskou kommunikasie as 'n belangrike vaardigheid)	(Ja, die onderrig van interpersoonlike kommunikasie-vaardighede is wel belangriker selfs as intellektuele prestasie)	"... ek stem saam hiermee dat dit eintlik verskriklik belangrik is. Vir die lewe is dit baie belangrik, maar ook hier het ek 'n vraagteken by, want jy moet oppas vir die kinders wat intellektueel presteer dat jy hulle genoeg ruimte gee vir intellektuele prestasie."	"... ek stem saam hiermee dat dit eintlik verskriklik belangrik is. Vir die lewe is dit baie belangrik, maar ook hier het ek 'n vraagteken by, want jy moet oppas vir die kinders wat intellektueel presteer dat jy hulle genoeg ruimte gee vir intellektuele prestasie."	"Nie noodwendig ten koste nie, ek stem saam, maar nie ten koste van intellektuele prestasie nie. Ek dink die twee gaan saam."	(Sy sien interpersoonlike kommunikasie-vaardighede as baie belangrik en geleentheid moet in die klaskamer gebied word vir die ontwikkeling daarvan).	"Dit is nogal 'n belangrike ding, veral nou met die nuwe stelsel waarin mens vaardighede van kinders wil ontwikkel en kommunikasie-vaardighede word hierby ingesluit. Die ou sisteem het te veel klem gelê op die akademiese inprop van die feite en miskien daai nagelaat. So dit behoort in die klas onderrig te word."	(Hy voel dat die ontwikkeling van interpersoonlike kommunikasie-vaardighede baie belangrik is in die klas. Leerders moet die geleentheid kry om dit in te oefen. Hy maak van debatvoering in sy klas gebruik).
-----	---	---	---	--	---	---	---	--	---	--

30.	Te veel outonomie in 'n vry wêreld soos ons s'n word nie aanbeveel nie	"Nee, in die geval verskil ek daarmee... nee, ouens moet leer om die wêreld te hanteer... daar staan mos vry wêreld" (Hy het probleme met die woord outonomie... wat beteken dit)	"Ons wêreld is gevaarlik. Dit gaan afhang hoe die kind sy selfstandigheid gaan toepas. Die kind kan selfstandig wees en nog dom besluite neem... dan is daar die kind wat selfstandig is en weet wat sy in die lewe wil hê." "Ek weet nie op watter manier gaan jy weet water kind gaan dit kan hanteer nie, want dit is goed om selfstandig te wees, maar daar is kinders wat so 'n sterk wil van hulle eie het dat hulle dit gaan uitbuit. Jy kan 'n kind kry wat dink sy is selfstandig, wat in werklikheid nog baie leiding nodig het."	(Veral die graad 11's en 12's wil self besluite neem, bv. oor klas bywoning, maar hulle wil nie verantwoordelikheid neem vir hulle eie keuses en gedrag nie). "...dit help nie, daar moet riglyne wees."	(Kla ook oor lyfstraf wat afgeskaf is) "Om daardie goed terug te kry by hom, om hom onder beheer te hou, het jy niks meer in jou hand nie. Dit veroorsaak geweldige konflik" "Kinders moet inspraak hê en daarmee saam moet daar bepaalde reëls wees, sinvolle reëls wat deur albei partye opgestel is en beide partye mee tevrede is en daar moet ook sinvolle straf wees uit die aard van die saak".	(Hier was sy baie onseker en beskou dit as 'n moeilike vraag. Het hier die idee dat leerders vryheid moet hê om keuses te maak, maar dat te veel vryheid die leerder sonder 'n raamwerk laat en dit is nie aanvaarbaar nie).	"Ek en my vrou praat baie hieroor. Ons voel daar is vryheid wat ons moet nastreef. Vryheid word egter nie dieselfde deur almal hanteer nie. Dan sit ons eventueel met 'n klomp probleme. Jy moet nie net vry wees om te eis nie. As jy jou vryheid kon gebruik om self-werkzaam te wees, hard te werk en jou alles vir iets te gee, sukses of 'n ding, dan stem ek saam met vryheid."	(Vryheid is vir haar belangrik – eie persoonlike vryheid)	(Die vraag het hom baie verwar. Dit was vir hom onduidelik. Op die ou end het hy besluit dat vryheid en outonomie tog goed is vir leerders).	(Dit kom daarop neer dat die kind struktuur nodig het voordat hy vry kan wees).
-----	--	---	---	--	--	--	---	---	--	---

32.	Die klaskamer moet met duidelike en konsekwente reëls bestuur word.	"Ja, ja... nie streng nie, maar daar staan duidelike en konsekwente reëls. Ja, ja, ek dink so... dis die ideaal."	(Ja, stem saam)	(Ja, die klaskamer moet met duidelike en konsekwente reëls bestuur word).	"... maar soms kom daar 'n geleentheid waar jy moet afwyk, maar jy moet konsekwent wees."	(Ja, die klaskamer moet met duidelike en konsekwente reëls bestuur word).	"It is not good if a child sits in the toilet to smoke and come to my class late. No, there must be rules. We must learn to follow rules if you want everything to be working."	(Ja, die klaskamer moet duidelike en konsekwente reëls hê).	(Die reëls moet saam in die klas opgestel word en dan moet hulle daarby bly. Konsekwentheid is belangrik).
33.	Dit behoort leerders vry te staan om die klaskamer te verlaat indien hulle 'n behoefte daaraan het (byvoorbeeld om te gaan water drink) sonder die onderwyser se toestemming.	"Daar is krisisgevalle, maar ek verskil daarmee. Dit is die ideaal, maar... "As jy so 'n sisteem het sal dit heerlik wees. As ouens verantwoordelikheid neem vir eie werke en so aan. Maar op hierdie stadium werk dit nie so nie." "... gaan dit maar om basiese goeie maniere... jy staan nie op uit 'n ou se geselskap en loop uit nie. 'n Ou groet voordat jy loop. So ek verskil sterk daarmee."	"Ek dink dit kan heeltemal in chaos ontaard."	"Dit gaan om basiese orde-reëlings. Met 40 graad 8's in 'n klas...."	"Nee, ek verskil daarmee, want dis deel van respek. As 'n kind skielik naars is, dan sal ek verkies dat sy uit my klas gaan, maar dis 'n kwessie van respek."	"Ek het nie 'n probleem nie"	(Nee, leerders moet nie toegelaat word om sonder die onderwyser se toestemming die klaskamer te verlaat nie).	(Nee, leerders mag nie sonder toestemming die klas verlaat nie)	(As almal dit nou doen – wat gaan gebeur – leerders moet toestemming kry as hulle die klas wil verlaat)

34.	Orde, reëls en gehoorsaamheid is op die lange duur belangriker as kreatiwiteit en oorspronklikheid	"Ek verskil daarmee, maar ek gaan nie sê sterk verskil nie, want orde baie keer... gaan baie keer saam met kreatiwiteit. As jy wanorde het, dan druk jy jou kreatiwiteit dood.... jou oorspronklikheid baie keer dood." "Weet jy, ek dink ek verskil tog sterk. Daar is vir my baie meer waarde in kreatiwiteit en oorspronklikheid."	(Orde, reëls en gehoorsaamheid is op die lange duur belangriker as kreatiwiteit en oorspronklikheid) "want ek dink 'n kind wat kreatief is moet nog steeds sekere reëls gehoorsaam."	(Bly hier neutraal – dit gaan om 'n balans tussen orde, reëls en gehoorsaamheid en kreatiwiteit en oorspronklikheid aan die ander kant).	"Daar is 'n plek vir kreatiwiteit en daar is 'n plek vir orde ook."	"Ons het baie uit... ek praat nou nie apartheid goed nie, maar daar was orde, alhoewel dit afgeforseer is.. dit het so 'n soort fondament vir baie mense geskep. Ja, kyk kreatiwiteit en oorspronklikheid kan die loop neem. Dit kan mense met bisarre idees na vore laat kom."	"No, the children must be allowed to be creative and original."	(Kreatiwiteit en oorspronklikheid is vir hom belangrik)	"Madám, as iemand enigsins kreatief is, dan gee ek hom 'n handeklap. Daar moet orde en reëls wees, maar in die orde en reëls moet ook plek wees vir kreatiwiteit."
III Regverdigheid / Geregtigheid									
7.	Moet nooit 'n onderwyser se eerlikheid in twyfel trek nie.	"Mmmm.... daar is weer 'n noot in waarmee ek verskil."	".... die kinders, omdat hulle 'n oop kanaal het na die hoof, of onderhoof of ook na ons as graadhoofde waar hulle personeel mag bespreek, kry 'n mens tog dat hulle sê maar hulle is nie tevrede met 'n spesifieke onderwyser se optrede nie." (Sy sê uit lojaliteit teenoor haar medekollegas dat 'n onderwyser se eerlikheid nie in twyfel getrek moet word nie, maar tog is dit ten koste van die kind se woord en perspektief)	"Ons is almal menslik. Ons het baie reëls en goed wat ons moet toepas, wat ons net so hard oortree. Ons is in baie opsigte nie eerlik met onself nie, en die kinders weet dit."	"'n Onderwyser se eerlikheid is nie altyd bo verdenking nie. (Sy vertel van 'n kortverhaal wat sy altyd vir die kinders lees van 'n onderwyser wat arm is en dan 'n pen neem. Die kinders se reaksie is altyd dat hulle die onderwyser wil beskerm).	(Hy voel dat hyself eerlik is binne sy omgang in die onderwys, maar dit is duidelik dat hy nie ten opsigte van alle onderwysers so voel nie. Tog voel hy dat "alle onderwysers inherent goed bedoel."	"O, I disagree with that. All teachers are not the same. (Sy voel sterk daarvoor dat nie alle onderwysers eerlik is nie).	(Hy erken dat onderwysers ook oneerlik kan wees). "Ek meen ons is ook maar mense. Ons probeer ook maar altyd net, Meneer en Juffrou erken nie maklik dat hulle foute maak nie...."	(Hy wil nie dislojaal wees nie en verkies om neutraal te bly, maar daar gaan volgens hom 'n klomp goed aan by onderwysers wat hulle minder eerbaar maak).

9.	Aantreklike meisies wat op hul fisiese voorkoms fokus, kan nie werklik geïnteresseerd wees in akademiese prestasie nie.	(Hieroor voel hy sterk... hy stem nie saam met die stelling nie).	(Hieroor voel sy sterk... sy stem nie saam met die stelling nie).	(Stem nie saam met die stelling nie).	"Ons het vanjaar 'n hoofdogter gehad wat werklik verskriklik pragtig was en wat sekerlik 'n A-gemiddeld sal kry en die een wat eerste staan, is net so pragtig. Ons voel hier baie sterk oor so 'n aangeleentheid."	"Ek ken aantreklike meisies wat baie intelligent is."	(Sy stem nie saam dat aantreklike meisies hulle werk afskeep nie. Sulke inligting mag nie onregverdiglik sonder bewyse gemaak word nie).	"Baie van die aantreklike meisies is van die slimstes."	(Hy het tot dusver gevind dat dogters wat baie netjies versorg is, ook netjies en presies is op hulle skoolwerk).
12.	Weens hulle fisiese krag is manlike onderwysers meer suksesvol met dissipline as vroulike kollegas	"... jy kry nie meer kans om jou fisieke krag te gebruik nie." "respek vir ouderdom speel 'n baie groter rol." (Hy sê mansonderwysers kan nie meer op lyfstraf staatmaak nie. Hy voel dat ouderdom meer gesag dra as geslag omdat hy dit in een geval in sy skool sien gebeur het).	"Ek stem glad nie saam nie."	"Ek dink dit is 'n baie fyn lyn, maar ek dink die manlike onderwyser het in die seunskool 'n effense voorsprong. Hy moet egter 'skills' ook hê om daardie voorsprong te behou. As die man op 'n paar plekke flop en die vrou hanteer dit goed, het sy dan meer gesag, maar dit gaan nie oor sy fisiese krag nie, maar net omdat hy 'n man is." (Hy bly neutraal)	"Nee, ek stem nie saam nie. My seun was in 'n seunskool en daar was manlike onderwysers wat geen dissipline kon handhaaf nie."	"My vrou is ook 'n onderwyseres. Sy is baie kleiner as ek maar ek dink sy het sterker dissipline".	"I think we all should be able to discipline... I don't have a child that I refer to the principal. I deal with it in my class."	"Ja, kom ek sê... dit lyk asof vroulike onderwysers swaar kry veral met die groter seuns en omdat mans baie keer 'n meer... ja... mans is groter en hulle lyk sterker. Die manier wat hulle praat is, ek wil nie sê kragtiger nie... bulderend. Mans is meer geneig om die dissipline... ek wil nie sê strenger nie... dit gaan nie reg klink nie... maar hulle is meer geneig om te luister uit vrees as iets anders."	"Ja, kom ek sê... (Die plaasseuns is groot en sterk en lewer baie probleme vir die vroulike onderwysers. Hulle kan niks teen hulle vermag nie).

14.	Onderwysers wat homoseksueel is behoort onderwys posities ontsê te word weens die skadelike invloed wat hulle op jong kinders het.	(Vir hom is dit 'n bedreigende onderwerp. Baie ongemaklik oor die onderwerp. Besef egter dat onderwysers wat homoseksueel is, goeie onderwysers kan wees... kan dus wel in die skool verwelkom word. Kan 'n rolmodel wees vir seuns wat fynier is, hulle het dan ook iemand om mee te identifiseer – sommige seuns wil nie onderwysers as rolmodelle hê wat té manlik is nie... en dus hulle vroulike sy onderdruk of nie erkenning daaraan gee nie... dis navorsers se afleiding lg).	"Dit is 'n moeilike een om te antwoord, want ek weet nie altyd of 'n mens gaan weet of dit is of nie is nie." "Die persoon gaan jou moontlik nie sê dat sy homoseksueel is nie so op watter manier gaan jy bepaal of hy/sy homoseksueel is." (Merk dit neutraal)	(Hy sê seuns van 14-16 soek 'n rolmodel anders as hulle ouers. "Iemand wat homoseksueel is, verwat hulle 'n bietjie.. en dit ongemaaklik, want hy lyk soos ek, maar hy is nie soos ek nie...." "...en die ongemaaklikheid kan hulle nie verwoord nie." "As 'n homoseksuele ou skoolhou, 'never mind' hoe goed hy sy vak kan aanbied, dit gaan 'n probleem wees." "Hy verwar die leerders..." "Ek bedoel egter glad nie dat hulle skadelike mense is nie."	"Die gemeenskap is baie daarteen. Die kinders is nog nie oud genoeg om presies te weet hoe dit werk nie. As so 'n onderwyser sy posisie misbruik! Maar my ervaring is dat ek nog nooit met 'n man of vrou skoolgehou het wat sy of haar homoseksualiteit misbruik het nie. Maar dit kan gebeur. Ek dink my graad 8's en 9's is daar nog geweldig onsubtiel. Ek dink volwasewording rondom die onderwerp kom by seuns nog heelwat later.... 'n Dogter mag nie in 'n situasie geplaas word waar sy nie 'n keuse het nie. 'n Mens hoor soms in 'n gemengde skool van 'n mansonderwyser wat by 'n dogter betrokke raak. Die gemeenskap is in so 'n geval egter gewoonlik meer simpatiek."	"Ek sal verskil met hierdie een want 'n mens sal nie altyd weet of iemand homoseksueel is nie. Daardie persoon kan nog 'n groot bydrae lewer op gebiede wat vir ander mense nie so belangrik is nie." "...mense behoort hulle net respektabel te gedra." "Baie heteroseksuele mans kom weg met flirtasies met die dogters en dit word baie keer nie aangespreek nie. Dit lyk asof dit meer aanvaarbaar is as om homoseksueel te wees."	"Wat die akademie betref, sal ek hom nie afskiet nie, maar wat sy lewenswyse betref...." Ek sou nie sê hy moet 'n onderwysposisie ontsê word nie." (Hy noem ook die gevaar dat so 'n persoon sy lewenswyse op die leerders mag afdwing en hiervoor is hy nie te vinde nie).	"Now you can find brilliant good teachers who are gay" (Sy is voorts net bang dat die leerders misbruik kan word. Sy voel dat die leerders baie maël totaal oningelig is en moet inligting ontvang ook op hierdie terrein sodat hulle nie uitgebuit word nie).	(Onderwysers met 'n homoseksuele oriëntasie is welkom in die skool. Niemand lol met 'n onderwyser se bedsake nie. Hy is in die eerste instansie 'n persoon en hulle is ook gewoonlik netjiese ouens).
-----	--	--	--	---	---	--	---	--	---

24.	Leerdere uit welgestelde gesinne is minder ingestel om hard te werk	"Hmmm... ek het hoofsaaklik ervaring van die dorp en ek verskil sterk. Ek kry die gevoel ouer- betrokkenheid by die kinders se uitslae het 'n 'dip' gehad op 'n stadium en nou begin dit klim. Ouers is bekommerd oor hulle kinders se toekoms."	"Ons het kinders uit welgestelde gesinne. En daar is kinders uit welgestelde gesinne wat baie hard werk."	"Jy kry ouens uit welgestelde huise wat werklik baie hard werk en jy kry ouens aan die ander punt van die skaal wat net so hard werk." "...maar dit is nie per se 'n reël dat die wat uit ryk gesinne kom minder ingestel is om hard te werk nie."	"Ons topleerlinge vajaar, bo en behalwe een of twee, kom almal uit welgestelde huise en ons kry kinders uit arm gesinne wat nie leer nie en kinders uit arm gesinne wat goed doen."	"Inteendeel dit is soms in welgestelde gesinne... is die stimulasie geweldig, want die nodige middele is daar. Welgestelde mense is dikwels ook die wat 'n goeie geleerdheid het en hulle kan dan natuurlik ook sekere geleenthede vir kinders gee en baie keer goeie emosionele ervarings."	(Sy stem nie saam dat leerdere uit welgestelde gesinne minder daarop ingestel is om hard te werk nie, maar beklemtoon dat hulle nie welgestelde sinne in hulle gemeenskap het nie). "For instance, take our children, 90% of our children come from the shacks."	"Nee, daar kan nie 'n korrelasie wees tussen welgestelde kinders en hulle is minder ingestel om hard te leer nie."	(Leerdere uit welgestelde huise is nie noodwendig minder ingestel om hard te werk nie).
26.	Leerdere met 'n godsdienstige agtergrond is minder wanordelik as die uit sekulêre gesinne.	"Ek verskil daarmee. Ek sou nie so sê nie, maar ek dink tog hierdie... ou het meer waarop hy kan terugval. Hierdie ou het 'n sterker fondasie as dit kom by... daar is sekere riglyne vir my lewe. Ja, waardes en ek sou sê die wanordelikheid word dan vanself minder... maar ek dink dis makliker om by hulle uit te kom en vir hulle te verduidelik hoekom doen ons dit nie so nie."	"Ons werk nie meer met godsdienste in ons skool nie. Wat my betref sal ek nie daarmee saamstem nie. Dit is nogal 'n moeilike een want godsdienste word so uitfaseer. Toe ek begin onderwys gee het, het jy geweet hoe die kinders voel, maar nou mag jy nie meer daarop konsentreer nie." (Sy stem in alle geval nie saam dat die leerdere met 'n godsdienstige agtergrond minder wanordelik is as die uit sekulêre gesinne nie).	(Hy verskil hier)	"n Mens is half hulwerig om te sê, maar dit is so. Dit is miskien omdat die kind ook al gedink het oor reg en verkeerd, maar ek sal nooit diskrimineer teen die ander kind nie."	"Dit is so dat as jy godsdienstig is, dan is jy geneig om meer ordelik te wees."	(Sy sê leerdere wat godsdienstige gesinne is, is nie noodwendig meer ordelik as die uit sekulêre gesinne nie. Sy verduidelik van 'n seun wat uit 'n godsdienstige huis kom wat 'n groot daggaaroker is en dan probeer hy nog manipuleer met sy godsdienste. Dit is vir haar onaanvaarbaar)	(Hy voel nie dat 'n mens kan sê dat leerdere met 'n godsdienstige agtergrond juis minder wanordelik is nie).	(Hy sê hy wil hom leerdere nie hier uitspreek nie).

28.	<p>Leerders van nie-Westerse oorsprong ervaar meer probleme met wetenskap as hulle Westerse eweknie</p>	<p>"Volgens die koerante ja... dis wat die koerante sê. Ons het nie swart kinders by ons skool nie... ons het enejie omdat ons net Afrikaans as voertaal het. Ek dink nie die swart outjies kan nie wetenskap doen nie. Ek dink dit is die skool waarin hy sit. Laerskole fouteer al en dan kom leerders met 'n swak grondslag so in hoërskole in.</p>	<p>"Nee, ek dink ek moet saamstem daarmee, want van ons kollegas het probleme. Dit hang af van watter primêre skool hulle kom. In sekere skole is daar net 'n ander houding." "Ek dink 'n mens kan sê dis die onderwysers wat die kinders benadeel want dis vir ons snaaks, want ons is baie streng met onderrigtyd. Daar is van die ander skole wat 'n hele skool sal afgee omdat daar sewe kinders is wat skaak speel en dis iets wat ek nie kan verstaan nie. Hulle personeelvergaderings is ook tydens skool en ons vergader na skool."</p>	<p>"Ek verskil. Ons het baie Koreane in die skool en baie van hulle is geweldig intelligent. Ons is amper te stadig vir hulle.</p>	<p>"As hulle hier aankom in st. 6 en hulle was in 'n skool waar hulle nie Wetenskap behoorlik geleer is nie, is hulle altyd agter en hulle haal nooit in nie. Hulle basis is net nie daar nie. Dit is sewe jaar en jou basiese vaardighede wat nie vasgelê word nie. Voorskoolse jare is ook belangrik."</p>	<p>(Hy stem saam dat leerders van 'n nie-Westerse oorsprong meer probleme met wetenskap ervaar as hulle Westerse eweknieë) (Hy stel voor dat 'as vak' na wetenskap verwys word)</p>	<p>"Should they have got good teachers they would have been just as good"</p>	<p>(Hy was baie aggressief oor hierdie vraag. Hy stem glad nie saam nie, maar kan nie sê hoekom nie. Vir hom is dit 'n politieke vraag en hy was nie tevrede dat dit in die vraelys ingesluit was nie).</p>	<p>(Hy voel die kinders moet net die geleentheid gegun word om hulleself te bewys. Hulle het nie al die geleenthede wat ander kinders het nie. Was ook 'n bietjie aggressief oor hierdie vraag).</p>
31.	<p>Leerders uit benadeelde omgewings is swak presteerders veral in Wiskunde</p>	<p>"Daar is ouens wat presteer... maar ek kry die gevoel dat leerders uit benadeelde omgewings wel swak presteerders is."</p>	<p>"Ek gaan neutraal staan, want ek stem aan die een kant saam, maar aan die ander kant weet ek nie of dit noodwendig die geval is nie. (Sy voel dat daar ook model C-kindere is wat sukkel met Wiskunde alhoewel die benadeelde leerders oor die algemeen die groep is wat sukkel met Wiskunde).</p>	<p>(Hy stem hier saam) "As jy besef jy is minder welvarend, ens, dan het jy 'n harder pad om te loop as die wat ander ouens moet loop. Baie gebruik dit egter as 'n verskoning om nêrens te kom nie."</p>	<p>"Die ervaring wys dat ons dieselfde sou hê as ten opsigte van die vraag oor die nie-Westerse. As hulle van Sub A af in die skool gesit word waar onderwysers opgelei is om behoorlik Wiskunde te gee, is dit tot hulle voordeel. "Ja, dis 'n kwessie van vroeë kind-ontwikkeling en dan die laerskool se vaslegging – basiese vaardighede wat beklemtoon moet word."</p>	<p>(Hy stem ook saam dat leerders uit benadeelde omgewings sukkel met Wiskunde 'as vak').</p>	<p>(Hierdie leerders sou kon Wiskunde doen as hulle beter onderwysers gehad het om hulle meer suksesvol te onderrig).</p>	<p>"Nee, ek stem ook nie saam nie... hier gaan ek definitief verskil... (Hy wil egter nie verder gaan en sy standpunt verdedig nie).</p>	<p>(As jy dit vir die leerder prakties maak en dit vir hom reg aanbied, dan kan hy Wiskunde doen. Voorbeelde uit die leerder se daaglikse praktyk moet gebruik word).</p>

Tentatiewe Temas en Koderings		Deelnemer I	Deelnemer II	Deelnemer III	Deelnemer IV	Deelnemer V	Deelnemer VI	Deelnemer VII	Deelnemer VIII
i Leerbekwaamheid									
4.	Visueel gestremd, maar kan gewone skrif lees	"Ja"	"Ek stem saam. Dit is 'n gewone oogprobleem"	"Hierdie leerders kan maar kom"	"Kinders wat visueel-gestremd is, maar gewone druk kan lees, ons het al van hierdie kinders gehad. Dit werk baie goed"	"Ja, ek stem saam"	"They can. I agree. I strongly agree, because I had a visual problem from childhood. I could not sit in class without my prescription. I am nearsighted."	"Okay, hier sal ek saamstem."	"Wat beteken dit?" (Verduidelik dit weer aan hom). O, ek het nie 'n probleem daarmee nie. Hy kan maar kom."
6.	Gehoorgestremd maar nie doof nie	"Ja, daar is genoeg apparate om hulle te kan help"	"Hier gaan dit om watter mate van gehoor-gestremdheid"	"Ons het tans 'n leerling wat gehoor-gestremd is in ons skool. Hy het 'n fontjie en die onderwyser kry 'n mikrofontjie wat hy aan sy das vassit. Hy kan lip lees. Hy moet dus so in 'n klas sit dat hy jou lippe kan sien. Dit pla niemand nie. Jy kom dit nie eens agter nie."	"Ons het dit ook al gehad. Dit was nie 'n probleem nie. Ons het haar reg voor laat sit en sy het gou gesê sy verstaan nie en dan het ons net duideliker gepraat. Sy was goed met lip lees"	"Ek weet nie hoe gaan 'n mens dit regkry nie, mits hy 'n gehoorapparaat het – daardie persoon wat nie kan hoor nie. Ek sal daarmee saamstem as hy 'n gehoorapparaat dra."	"I agree, because for instance, for once I was doing Afrikaans and 'hier was 'n hardhorende kind in die boek' and the children did not know what is 'hardhorende' and then I told them what it was and then this girl put up her hand and said she thinks she is like that." (Die deelnemende onderwyser het toe die leerder na die skoolkliniek verwys en verskeie ander leerders is ook getoets. Hulle het toe die leerders gehelp).	"Ja, hulle kan maar by ons wees... ja, want hulle het 'n mate van gehoor, né?"	"Ja, 6 is orraait"

8.	Fisiek gestremd en in rolstoel	"Ja, hulle moet in gewone klaskamers wees, want hulle kan net nie lekker loop nie... of sit of wat ook al nie, maar... hy hoort in die hoofstroom."	"Ek dink mense wat rolstoel het wat daar niks mee fout is nie, sal goed kan doen in 'n gewone skool, maar dit gaan oor fasiliteite, want die gebou moet vir hulle toeganklik wees, wat op hierdie stadium nie in ons skole so is nie. Finansieel en spasie is 'n probleem. Selfs 'n hyser sal in ons skool nie prakties kan werk nie. Hulle sou ook goed op rekenaars moet kan doen want hulle kan soms nie skryf nie. Alhoewel ons rekenaars het, sal dit nog veranderings bring."	Die leerders is welkom	"Ag ja wat, dit sal goed wees, solank sy érens anders die geleentheid kry om saam met haar portuur sport te beoefen."	(Hulle het in die skool 'n dogter gehad wat in 'n rystoel was. Sy is later na 'n spesiale skool oorgeplaas waar sy baie goed vorder. Sy is in 'n ongeluk verlam in haar onderbene. Haar verstandelike vermoëns is goed). Ons het haar vir 'n jaar geakkommodeer wat vir ons 'n baie groot opoffering was. Na ses maande het ons gevoel dis vir ons 'n probleem." (Eintlik voel hy hulle vaar beter in 'n spesiale plek). "As die omstandighede by die skool egter anders is... is dit tog maar die beste om tussen die gewone maats te wees. Jy moet nie eintlik afgesonder word van ander nie."	"I agree, I agree. O yes."	"Hy is fisiek gestremd, maar wat die denkprosesse betref is hy reg, né? As 'n leerder in 'n ongeluk kom en hy was in die hoofstroom, sal ek nogal sê dat so 'n leerder moet aangaan met die hoofstroom. Ek dink as hy eers in die hoofstroom was en hy word uitgehaal sal dit iets aan daardie leerder doen. Ons het een outjie, wat ek nou aan dink, wat met krukke geloop het. Sy onderlyfie was lammerig.. hy het amper so geskuifel... en hy was in die hoofstroom, ja... maar tog was hy 'n aangename kind. Hulle het van hom gehou. 'n Kind wat gebore is met 'n gestremdheid moet eerder van die begin af na 'n spesiale skool gestuur word." (Hy merk neutraal hier)	"Nee, dis nie 'n probleem nie. Die skool is net nie reg nie..." (dit is 'n dubbelverdieping-skoolgebou).
----	--------------------------------	---	---	------------------------	---	--	----------------------------	--	--

9.	Fisiek gestremd en nie in rolstoel nie	<p>"Ja" "Ons het een fisiek-gestremde meisietjie in ons skool wat swaar loop. Die ander kinders leer onmiddellik uitkyk daarvoor. Hulle storm nie en hardloop nie. Sy leer ook en so pas almal aan."</p>	<p>"Hier gaan dit meer oor die graad van gestremdheid. Ja, die een het vrye beweging."</p>	Ook welkom	<p>"Ook hier sou dit kon werk. Ons het aanvanklik in 8 en 9 gevind dat jy die ander kinders taamlik hard moet aanspreek. As hulle wil hardloop na 'n plek dan wag hulle nie. Dan is daar darem altyd een of twee met 'n gewete in die klas wat teruggaan. So jou opvoeding van die kinders is verskriklik belangrik. Jy kan nie sommer net dink sit haar daar neer en hulle sal haar aanvaar en na haar behoeftes omsien nie. Die onderwyser se rol is baie belangrik". (Hulle het 'n dogter in 'n rolstoel in die skool).</p>	Hy voel as die omstandighede in die skool reg is, sal dit kan werk	"I strongly agree"	<p>"Dis nou die een met 'n arm... Okay, hier sal ek saamstem, né"</p>	Dieselfde as bo by 8 geld.
----	--	--	--	------------	--	--	--------------------	---	----------------------------

11.	Hakkel	"Nee, hulle mors tyd (lag) Nee, hulle kan maar kom"	(Leerders wat hakkel behoort in gewone klaskamers te wees)	"Ons het 'n kind wat hakkel in die klas. Die ouers het gesê ons moet net kort vragies vra."	"Ag wat, ons het heelwat kinders wat hakkel. Die onderwysers moet net baie sensitief wees. Jy verwag nie van haar om te praat nie. Jy vra haar om te skryf of sy kom sê die mondeling vir jou persoonlik op en 'n mens behoort iets van hakkel te weet. Wat ons baie gehelp het, ons doen almal in die skool 'n bepaalde boek van Barrie Hough (My kat word herfs). Barrie self, die skrywer hakkel ook. Die kinders kry geweldige insig in hakkel."	"Dit kan hom dalk net verder laat hakkel." "Hy moet spraakterapie kry. Die leerlinge kan eintlik baie van hom leer as hulle saam in die skool is."	"I strongly agree (laughs). I had two teachers who were stutters. There is nothing wrong with them. They must be in ordinary class."	"Kyk, 'n mens kry mos nou spesiale verskillende goed, maar seker nie vir hakkel nie, né? So vir hulle is die oplossing om nou maar in die hoofstroom te wees. Dit behoort te werk."	"Nee, hulle is welkom. Hulle is slim ook."
12.	Spraak moeilik verstaanbaar	"Hierdie areas moet in gewone klaskamers wees en ek dink hulle is in 'n groot mate."	"Ek weet toevallig van 'n leerling wat moeilik praat. Sy het spraakterapie gehad. Sy is in matriek. Sy gaan nou uit, maar jy moet so konsentreer as sy praat om te hoor wat sy sê dat van die personeel so bang was in die klas jy plaas haar in 'n moeilike posisie. Diei kinders aanvaar gaar goed omdat hulle nou vir vyf jaar saam met haar kom. Hulle is gewoond aan haar."	"Ek het self spraaklesse gehad toe ek 'n student was sodat 'n mens seker nie die kinders kan kwalik neem nie. Ek het in my HOD-jaar spraakterapie gehad omdat ek brei en onduidelik praat."	"Weet jy ek gaan hier saamstern, maar ek gaan 'n vraagteken sit, want ek het so eneijs tans in my klas en jy maak nie kop of stert uit van wat sy sê nie weens een of ander spraakgebrek. Dit is 'n swart leerling en hulle het niks geld nie. Sy is baie, baie swak. Die kinders raak geweldig geïrriteerd met haar. Ons skoolvoorgiften het baie, baie moeite gedoen met haar."	"Stem saam" "So hulle het darem praatvaardighede"	"You must learn to be tolerant... and listen"	"Dit is nou 'n outjie wat sukkel met sleep tong of iets" Ja, okay"	"Ja vir hom gaan jy met 'n mooi tegniek benader. Jy gaan nie sommer vir hom vra om in die klas op te staan nie."

13.	Epilepsie	<p>"Hoekom ons hulle uithaal – dit vat vaardighede om hulle te kan hanteer en ek dink hulle behoort in gewone klaskamers te wees as ons weet hoe om dit te hanteer en die fasiliteite het (mediese fasiliteite). Ons kort die opleiding – ons weet nie hoe om dit te hanteer nie."</p>	<p>"Ons het kinders wat epilepsie het en hulle is in ons skool. Enejie is nou uit, maar dit gaan goed, want die ander weet wat kan gebeur. Hulle het maats wat dit kan hanteer en hulle het ook vir ons gesê wat om te doen."</p>	<p>"Epilepsie. Dis nou watter mate van epilepsie?" Hier het hy neutral gmerk omdat hy nog nie hiermee gekonfronteer is nie en nie weet nie.</p>	<p>"Ja, ons het al kinders met epilepsie gehad. Ons het wel gehad wie se toevallie nie onder beheer was nie. Die kinders het baie groot geskrik. Ons moes hulle baie mooi sê hoe om te maak, maar daarna was hulle wel op medikasie."</p>	<p>(Die deelnemer het nie geweet wat epilepsie behels nie. Hy wou weet of dit Ritalin-kinderversus is. Hy besluit op die ou end dat so 'n leerder maar wel in die skool mag wees. Vra net,) "Hoe gaan ons dit hanteer?"</p>	<p>"I agree. There was one girl, although she never had the attacks at school. She left me after she left school that she was an epileptic and one of the teachers at school was doing a mockery about it, he was teasing her about it."</p>	<p>"Epilepsie? Kom dit gereeld voor? Ek gaan hier verskil."</p>	<p>"Ja, ons het leerders met epilepsie hier in die skool." Ja, hulle kry onderwyserhanteer dit, maar hy leer ook die kinders hoe om te maak en dit maak die kinders sterker. As hulle nou by iemand kom wat 'n aanval kry in die skool dan kan hulle help."</p>
14.	Diabetes	<p>"Ja"</p>	<p>"Die twee met diabetes wat nou by ons is, die ouers het vir ons kom sê, maar die kinders weet presies wat om te doen, so ons moet net toelaat om as die kind 'n probleem het, om haar gou te laat uitgaan of om 'n broodjie te eet in die klas, maar die maats leer ook al so om die kinders te hanteer en inspuitings toe te doen en alles. So ek dink nie dit is 'n probleem nie, veral nie met diabetes nie."</p>	<p>"Hulle is welkom." (Hulle het leerders met diabetes in die skool)</p>	<p>"Ons het al kinders met diabetes gehad. Ons het altyd iets hier. 'n Klein blikkie coke of so iets. Dit was nie 'n probleem nie. In so 'n geval is dit baie belangrik dat almal bewus is en weet wat om te doen, die onderwysers, die kantoorpersoneel en die klaskapiteins. Die hele klas moet die tekens ken. Ons het gevind die kind wat so twee jaar gelede hier was, het baie probleme gehad. Sy het maklik in 'n koma gegaan en haar klasmaats was so goed met haar. Dit is vir my baie belangrik."</p>	<p>(Geen kommentaar gelewer, maar gesê dat hy saamstem. Het dit so op die vraelys aangedui).</p>	<p>"Yes, I strongly agree. I had one, he only attended school for today. I haven't seen him for a long, long time at school and he expects to pass. I think he is truant. He hides behind the diabetes. I told him that I know he was diabetic but that he could just watch his diet and he will be okay."</p>	<p>"Ja, ek sou sê hulle behoort in die hoofstroom te bly. Dit is meer beheerbaar.... Met medikasie."</p>	<p>"Nee, hiermee het ek nie 'n probleem nie."</p>

ii Algemene hoofstroming	1. Gewenste gebruik						
	<p>"Ek onderrig wel seker eerste wêreldmense, maar nie met volle eerste wêreld fasiliteite nie. Ons het probleme ondervind om 'n outjie in 'n rystoel te hanteer so 'n jaar of vier gelede -- dit het nie gewerk nie." (Die leerder is in 'n skietongeluk beseer in 'n rooftog en was voorheen in die skool). "Ons het nie hysbakke nie en hy moes op en af gedra word deur sy maters. Ons was te onseker oor hoe om hom te hanteer. Hy was baie ver agter. Hy was verlam...", hy het vir lank geleë... sy hande kon nie beweeg nie. Hy kon nie self skryf nie." "Die nodige ondersteuning was nie daar nie. Ek weet nie of ons dit in Suid-Afrika het nie en of ons dit ooit sal hê nie, want dit kos geld. Ons is ver van gereed daarvoor. Aan die anderkant hoe gouer ons in die diep water ingegooi word..."</p>	<p>"Ons het al 'n blinde dogter gehad en kinders wat handgestremd is wat akademies uitstekende kinders is waar ek nie kan dink dat hulle na 'n spesiale skool moet gaan nie. Ons maak aanpassings om ekstra tyd te gee. Toetse kry sy gewoonlik klaar, maar in die eksamen raak sy baie gespanne omdat sy graag wil presteer en dan help dit vir haar om haar spanning te verlig as sy weet sy het ekstra tyd. Dan is daar natuurlik ook kinders in die skool met leerprobleme. Ja, dit is 'n gewenste gebruik."</p>	<p>"Hy stem saam met die filosofie van inklusiewe onderwys maar sê "Min van ons mense het egter genoeg ondervinding om te kan weet hoe hanteer 'n mens so 'n kind. Die onderwysers is... hy moet net nie in my klas wees nie, want..."</p> <p>"Ons het in graad 9 'n dwergie. Hy is totaal aanvaar. Dit is geen probleem nie. Dit hang tot 'n groot mate af van die struikelblok" (LW).</p>	<p>Hy sê, "Ek stem saam mits daar 'support' is" (die deelnemer het regtig gesukkel met die vrae. Hy het of nie genoegsame kennis nie of hy dink diep in sy hart nie dat dit kan werk nie en hy was te ordentlik om dit te wil sê).</p>	<p>"I agree, strongly agree, okay"</p>	<p>"Ons onderwysers... As alle kinders ingesluit is... gestremde, dowe kinders... ek meen, hoe hanteer ek so 'n kind. Hoe hanteer ek 'n verstandelik-gestremde kind? Ek dink nie ek sal so 'n kind kan hanteer nie. Daar sal darem indiensopleiding moet wees indien ek sulke gevalle moet kan hanteer. Opleiding en dan bate ondersteuning van die staat se kant af. Ja, kyk dit is nou altyd my probleem met die onderwys deesdae. Hulle het so baie idees en goed, maar die ondersteunings-dienste. 'n Mens moet rêrig 'struggle' om by daai goed uit te kom. Vir wie kontak 'n mens as dit gebeur. Wie roep 'n mens in om jou iets te kom verduidelik? Verstaan jy?" "Kyk, ons het twee juffrouens. Hulle werk eintlik vir 'Youth for Christ'. Ons het hulle ingetrek by ons skool, ook. Hulle is in ons normale rooster ingedeel en hulle identifiseer die probleme vir ons en dan word dit verwys. Nee, nie 'n gewenste opvoedkundige gebruik nie."</p>	<p>"... dis die 'imitation van die educators' wat my hinder." (Hy sê verder dat dit goed is vir leerders om met almal te meng en mekaar te leer ken, maar dat die leerders met probleme en gestremdhede 'n eie klaskamer moet hê in die skool waar gespesialiseerde onderrig aangebied word. (Eintlik gaan dit hier om die deskundigheid van onderwysers wat afwesig is).</p>

2.	Reg van toegang	<p>"Ja, ek stem saam". "Dis nie reg om kinders uit die samelewing te onttrek nie, want die samelewing moet hulle leer hanteer en hulle moet die samelewing leer hanteer. Tensy ons opleiding kan kry. Dis 'n werkbare, 'smart' ding. Oor die algemeen stem ek saam.</p>	<p>"Met die reg van toegang tot gewone klasse, stem ek saam, maar ek dink wel daar is kinders wat definitief in die hoofstroom sukkel... want ek dink dit is belangrik as 'n kind hoofstroom toe kom gaan sy nie vir enige "simple" rede spesiale skool toe gestuur word nie. Dit kan 'n negatiewe ervaring vir 'n kind wees. Daar ontwikkel 'n probleem waar daar nie 'n probleem was nie. Andersins is daar ook kinders wat regtig beter in 'n klein groepie aangaan as in die hoofstroom."</p>	<p>(Ja, alle leerders het die reg van toegang tot gewone hoofstroomklaskamers, maar....)</p>	<p>"Jy kan seker nie die kind die reg ontsê nie. Jy moet op die ou end egter kyk na die kind se volle ontwikkeling." (Sy voel egter dat die skool nie geskik is vir alle leerders nie. Die skool het nie 'n spesiale klas nie en die kind sal altyd die laagste in die klas staan. Dit kan skadelik wees vir die kind se selfbeeld). "Érens sou die skoolhoof vir die ouers wou sê dat die kind érens moet wees waar sy haar potensiaal volledig kan realiseer en dit is nie by ons nie. Die pas van ons skool is te vinnig. (Dit kom daarop neer dat die skool se hele sisteem verander sou moes word).</p>	<p>"Ek stem saam"</p>	<p>"Strongly agree. I had a boy in std 7 but I don't see him anymore and another girl, who was also in std. 7. She even told me she was leaving school because she is being pushed when they go out of classrooms. The classes are on the first floor and she was walking on crutches and she had to struggle her way up and also this boy, too. Although there is another girl but this one is not using crutches. She's limping, she leans on one of her knees when she walks."</p>	<p>"Ek gaan hier neutraal staan."</p>	<p>(Hier is hy baie onseker.... Wil sommer op twee plekke op die vraelys merk. Hy wil graag die leerders kan akkommodeer, maar erken dat hy nie oor die nodige kennis beskik nie). "Jy moet 'n studie maak van hierdie leerders om hulle te kan verstaan. Jy kan lekker werk, maar as jy nie verstaan nie, dan kan jy dit nie doen nie."</p>
----	-----------------	---	---	--	--	-----------------------	---	---------------------------------------	--

3.	In dieselfde klaskamer: begaafd, normal en verstandelik gestremd	<p>"As die nodige ondersteuning voorsien word, Jou klasse moet bv. nie so groot wees nie. Die outjie wat met die gewone vaardighede soos 'goed onthou' 'n bietjie sukkel. Ons sien hoe hulle benadeel word in die hoofstroom. Begaafde kinders word net so afgeskeep. Hiervoor is ons ook nie opgelei nie. Ons tel konflik met hulle op. Veral as jong onderwyser het ek baie met hulle vasgesit. Soos ons omstandighede nou is – ek dink nie dit is moontlik nie. Ek dink dit is die ideaal, maar dit is nie prakties uitvoerbaar nie. Ons wil mense skuif gestremdes uit die gemeenskap uit. Ons kinders sien nie gestremdes nie. Jy kan nie die ouens so in die isolasie grootmaak nie."</p>	<p>"Ek stem saam, want ek dink dit is uitvoerbaar. Jy sal definitief moet varieer verskillende metodes, toetse, ens. Die meeste van ons doen dit klaar... gee ek ekstra goed soos vir die kind wat begaafd is, is daar moeilike goed wat sy kan doen. Ek gee vir hulle almal, so hulle het almal eintlik 'n kans. Die begaafde kind is die een wat hard werk en graag wil vorder die kind wat die moeiliker goed gaan doen. Ek het nou vir my 'n standaardgroep in Rekeningkunde om te kyk of ek nie op 'n laergraad met hulle kan werk nie. Jy doen dieselfde goed, maar hulle verstaan goed moeiliker."</p>	<p>Ek is net bekommerd, want dan in een klas het ons Eng, Afr HG en SG en 'n skrandere ou en 'n relatief stadige ou. Dit is al klaar 'n probleem in die klas. Om dit te bestuur is al klaar 'n voltydse werk en as daar dan nog 'n verdere variasie gaan bykom soos iemand met 'n ander behoefte. Dit gaan net verdere stremming bring. Die begaafde kind raak tot 'n mate lui en ons aanvaar dit later so. Die stelsel hou hom so half stadiger as wat hy is en hy is tevrede, want hy hoef nie so hard te werk nie. Daar is geen uitdaging vir hom nie. Die ou met 'n IK van 100 en 110 sukkel al klaar in die klas. Wat nou van 'n ou met 'n IK van 69 en 70 ook nog by. Ons is nie naastenby daarvoor gereed nie, nie in die minste nie."</p>	<p>"Nee, dit is nie prakties moontlik nie. Dit is nie prakties uitvoerbaar nie. Daar is al klaar probleme met HG- en SG-kindere in dieselfde klas en die klass is net te groot. My klas is gewoonlik so 30 en ek sukkel geweldig om 'n kind wat begaafd is en 'n kind wat waarskynlik nie gaan deurtrek nie... Ons het te veel ekstreme, ons sukkel al klaar met basiese goed. Die kinders wat verloor is die wat op die ekstreme beweeg."</p>	<p>"Dit is prakties uitvoerbaar tot 'n mate. Is weer eens as jy kan differensieer. Dan sal die begaafde ou leer om die gestremde een te help... 'n mens sal so werk."</p>	<p>"I agree. With what we learn now we must be able to do it. I can because there will also be peer teaching. Children learn from children. I can. We've got the space. In my classroom the tables face each other. That is how my classroom is arranged. They form a group automatically."</p>	<p>"Nee, hier gaan ek definitief verskil, dit gaan nie werk nie."</p>	<p>"Ja, maar dat die onkunde moet 'change'. Onderwysers moet verstaan wat aangaan."</p>
----	--	---	---	---	--	---	---	---	---

4.	Intellektuele gestremdheid	<p>"Jy sien in uitkomsgebaseerde onderwys word weggedoen met jare. Jy werk op voltooide take en die leerders se eie tempo. As uitkomsgebaseerde tyd en tempo bereik word, is dit nie 'n probleem nie, maar in die huidige sisteem beteken dit dat die een gaandeweg al hoe meer agter raak en teen die einde van die jaar het hy nie genoeg gevorder om oor te gaan na die volgende jaar nie. Dan moet hy teruggehou word en weer voor begin. Met die huidige realiteit verskil ek. Binne dié sisteem gaan hulle benadeel word.</p>	<p>"Ek dink vir 'n kind wat hiero sit wat regtig nie daardie vermoë het nie, moet dit 'n pyn wees om in daardie klas te sit, want dit gaan nie net 'n kind wees wat swak presteer nie, dit gaan 'n kind wees wat elke ding wat sy doen gaan sy basies... Dit gaan waarskynlik ook 'n kind wees wat stadig vorder vir haar ouderdom. Wat regtig 'n probleem is in die hoofstroom."</p>	<p>(Hier voel hy dat die stelsel nie gereed is vir hierdie leerders met lae IK's nie).</p>	<p>"Miskien in 'n skool waar die klasse klein is, maar nie in 'n gewone staatskool nie."</p>	<p>"Van hierdie leerlinge het ons baie. Onderwysers kla gedurig. Baie keer weet die ouers nie eens dat hulle kinders intellektueel gestremd is nie. Baie keer hou ons die kind vir 'n jaar in die skool weens 'n simpatieke houding teenoor die gemeenskap. Daarna word die ouers gevra om te kyk na die kind." (Hy is bereid dat so 'n kind in die skool kom mits daar die nodige kennis en ondersteuning van die kind is... en van die onderwysers).</p>	<p>"I agree. We are suppose to be empowered and learn to accommodate these children."</p>	<p>"Is daar skole wat voorsiening maak vir hierdie leerders?" Ek dink daar is baie in ons skool (lag!) Hulle bly in die gewone klaskamer so ek gaan dit nou maar so aanvaar. Dis nou seker net uitsonderlike gevalle wat jy uitplaas of mense wat dit natuurlik kan bekostig, né!"</p>	<p>(Soek hier weer die ondersteuning by anders kan die onderwyser nie die leerder hanteer nie).</p>
----	----------------------------	---	---	--	--	--	---	--	---

16.	Leerprobleme	"n Leerprobleem is mos 'n ding wat opgelos kan word."	(Leerders met leerprobleme hoort in die hoofstroomklaskamer)	(Die leerders is reeds in die skool)	<p>"Ek sou neutraal wou merk, want dit hang af van die aard van die leerprobleme. Ons het kinders met disleksie en kinders met aandag-afleibaarheid in die skool en dit is nie maklik nie. Jy het in alle gevale leerders wat woelig is en kinders met emosionele probleme. Baie kinders het emosionele probleme. Hierdie probleme is aan die toeneem en as jy hierdie kinders en ook die met leerprobleme in een klas het dan vat dit werklik aan die onderwyserers. Daar gaan 'n groter bewustheid moet wees van onderwyserers se rolle daarin en die omvattende aard daarvan. Jou klas moet verklein en as jy dit wil sê moet jy dit dwarsdeur die land doen."</p>	(Die leerders is in alle geval in die skool en sal hy tot 'n mate mee saamstem dat hulle daar mag wees).	"Hmmm. I think children are being labelled and put in different places. They should be in class. For instance now with this OBE or if a learner passes it is going to be stated on his rapport that he achieved this or that or so on... so they should be in class."	"Die ene kan 'n mens maar seker in die hoofstroom hou."	"Ek bekommer my net oor die 'limitations' van die 'teachers' hier. Maar hy moet juis in die hoofstroom bly dat hy by die ander an leer."
-----	--------------	---	--	--------------------------------------	---	--	---	---	--

19.	Vereiste opvoedkundige gebruik	<p>"... as jy die nodige ondersteuning-sisteem het. Ek dink so, ja... hoe gouer ons dit leer hanteer, hoe beter. Ons het kennis nodig en vaardighede... ook begrip van besluitnemers... en hulpmiddele... ook by tye kleiner klasse. (Ten slotte voel hy dat as inklusiewe onderwys volgens eerstewêreldse standaarde bedryf word, is dit goed, want dit impliseer 'n volledige ondersteuning-struktuur), "maar ons het nie die geld nie... dis 'n probleem wat aandag verdien... ons realiteit."</p>	<p>"Ja dit kan as 'n vereiste opvoedkundige gebruik behoue bly. Ek hou nogals van die idêe dat as daar hulp persone kan wees vir kinders wat sukkel. Ek dink dit is regtig belangrik. As ek meer tyd gehad het om te bestee aan kinders wat sukkel sou dit vir my lekker gewees het. Ek voel altyd daar is te min tyd om hulle op te tel of om die wat begaafd is wat ook hulp nodig het..."</p>	<p>"Ek dink dit is 'n lang proses voor ons kan sê nou werk dit in ons skool. Ek dink nou aan die geval van die seun wat in die berg geval het. Almal is nou op 'alert'. 'n Mens kan hom nie altyd afskryf nie. Hy is een van ons, maar ons is nie eintlik soos hy nie of hy soos ons nie. Kinders aanvaar hom, maar hy moet net nie te na aan hulle kom nie. (Hier het hy weer neutraal gebly omdat hy nie dink dat die skool gereed en voorbereid is vir hierdie kinders nie).</p>	<p>"Ek dink eertlik 'n mens moet realisties wees, want om die kind sy regte te gee kan beteken dat die onderwyser in die proses 'n senuwee-inestorting kry. Die druk op onderwysers is verskriklik groot. Die eise word te hoog. Jy het kinders met kulturele verskille en emosionele verskille en intellektuele verskille en sosio-ekonomiese verskille in een klas. Ek weet nie hoe in Suid-Afrika nie."</p>	<p>(Hier wil hy net neutraal bly). "Ek is onseker oor hierdie een." (Die deelnemer dink in sy wese nie dat inklusiewe onderwys kan werk nie, maar hy is té ordentlik om dit te sê of te huiwerig. Dit maak hom ongemaklik).</p>	<p>"I strongly agree. Although at one of these workshops that I attended in OBE, there was a teacher who was totally against it. She believed in class A, B and so forth and I said, 'No, the whole education system is moving to inclusion'. She kept on wanting to go back because of all the problems with the children."</p>	<p>"Ek gaan hier verskil in beginsel."</p>	<p>(Hier is hy ernstig omdat hy voel dat kurrikulum 2005 verkeerd aangepak is met 'n "top-down" benadering. Die onderwyser is nooit in die saak geken nie. Hulle moet alles kom verduidelik. Die konsep en alles. Hy voel dat onderwysers benadeel word. Al hoe meer word op hulle gelaai en daar word nie na hulle omgesien nie. Hy is ook ontevrede oor voordele wat net weggeneem word en eise wat net hoër word).</p>
-----	--------------------------------	---	--	---	--	---	--	--	---

<p>iii Ernstige gestremdheid</p> <p>5. Blind.</p>	<p>"Met hulpmiddels"</p> <p>"As ek weet hoe om dit te hanteer sien ek daarvoor kans"</p>	<p>"Ek dink nie ons klaskamers in 'n gewone skool maak voorsiening vir hulle nie. Die kind wat by ons was moes baie aanpassings voor gemaak word – die eksamen word anders afgeneem, hulle moes masjiene inkry, Braille moes gedoen word. So ek dink nie die skole maak voorsiening nie. Dit het gewerk maar daar was spanning by die personeel wat haar moes onderrig."</p>	<p>(Hy merk neutraal omdat hy nie glo dat dit sal kan werk nie. In werklikheid sou hy dit laer wou merk – voel net te sleg daaroor).</p>	<p>"Ek sal nie sê dis onmoontlik nie, maar dit gaan baie moeilik wees. Ons is die hele tyd besig om 'hand-outs' te gee. Jy sien vanoggend iets in die koerant, jy kopieer dit en vat dit klas toe. Ons werk glad nie met handboeke nie. Jy weet jy is so afhanklik daarvan dat hulle moet kan lees."</p>	<p>"Nee"</p>	<p>"If they are blind, can the school cater for Braille for them? The learning material has to be translated in Braille so that, when the class goes class they can go on too. Then they are also in the class and they mix with the other children and they are not isolated and labeled."</p>	<p>"Nee, dit gaan definitief nie werk nie."</p>	<p>"Hoe gaan ek hom in my klas inbring? Ek het nie die 'skill' nie, maar as daar iemand anders in die klas is wat kan help. Maar gaan die staat dit kan bekostig?"</p>
---	--	--	--	--	--------------	---	---	--

7.	Doof	"... met hulpmiddels. Met hulpmiddels dan sou ek sê ja".	"Hier beteken dit dat daar personeel moet wees wat vingertaal kan praat." (Dit sal nie werk volgens haar nie).	(As so-iets gedoen sou word sonder om onderwyssers of ander te pla, mag dit werk, maar hy merk dit liewer neutraal. Sou soos in die geval van 5 dit eerder laer wou merk. Kry dit nie oor sy hart nie).	"Ek weet nie hoe dit kan gebeur nie. Daar is soveel, die televisie, video's, jou eie stem, die kinders praat. Ek sal so voel dat ek aanmekaar die kind wil druk en vir haar sê, "toemaar", want dit gaan by hulle verby."	"Nee, dit gaan nie werk nie."	"A real deaf child? If the teachers have got to sign. Well, unless a teacher who is being empowered.. by empowered I mean a teacher who has gone out of her way to study so that she can accommodate all children in the classroom, especially in this inclusive education. All children are in class and they are catered for by the empowered teacher who is keen and willing to do it. I agree depending on this."	"Nee, hier gaan ek definitief nie saamstem nie."	"Hy kan inkom solank iemand in gebaretaal vir hom kom verduidelik."
----	------	--	--	---	---	-------------------------------	---	--	---

10.	Serebrale verlamming	<p>"Jy sien ons het hierdie ouens uitgehaal en dis hoekom ons hulle nie leer hanteer het nie."</p>	<p>"Ons het twee kinders gehad, maar hulle voel tog ongemaklik teenoor die maats. Ek dink ons moet aan die begin eers vir ons kinders leer wat normaal is – daar is niks mee fout om gestremd te wees nie. Die onderwyser kan 'n rol speel, maar dit moet meer van die laerskool af kom. Kinders moet vroeg begin leer maar almal kan nie hardloop nie, almal kan nie... So ek dink dit is belangrik om die opvoeding te verander."</p>	<p>(Weer eens merk hy dit op 'n drie. Hy wil ook nie juis kommentaar lewer nie. Ek dink nie hy dink dat dit sou kon werk nie).</p>	<p>(Sien 9. Sy voel in alle geval dat dit sou kon werk. Beklemtoon die onderwyser se opvoedingstaak ten opsigte van die ander leerders).</p>	<p>"Dit kan nogal moeilik wees. Hier gaan ek eerder neutral bly."</p>	<p>"I agree"</p>	<p>"Gaan dit net oor die beheer van sy ledemate? Nee, ek sal hier nie saamstem nie."</p>	<p>"Wat is dit? Is dit hulle wat net die knoppies kan druk... daardie ouens? Kan hulle leer? Is hulle verstand darem reg? As hulle nie dom is nie, kan hulle maar kom, maar die ondersteuning is belangrik."</p>
-----	----------------------	--	---	--	--	---	------------------	--	--

iv Sosiale gedrag									
17.	Gedragsprobleme	<p>"Hy hoort seker maar in die gewone klaskamer, want hy hoort in die gewone samelewing... daar was so 'n seun in ons skool. Sy ouers ontken ongelukkig dat hy iets maker. Van woede het hy al 'n venster uitgeslaan. Hy is reeds uit die skool en het gaan werk."</p> <p>"Die ideaal is sit hom in die gewone klas dat die gewone ouers hom kan leer hanteer. Ek gaan saamstem dat hulle in die gewone klaskamer moet wees, maar ek gaan nie sê definitief nie, want weer eens as die ondersteuning-sisteem nie daar is van alle kante nie."</p>	<p>"Ons het ook kinders wat gedragsprobleme getoon het, maar ek dink tog dit hang steeds af van die gesag van die persoon wat voortaan, tot watter mate gaan jy toelaat in jou klas of nie. Ek dink nie dis onhanteerbaar nie, jy moet net duidelik sê, wat jy daarvan dink." (Die onderwyser voel dat duidelike struktuur geskep moet word en dat dit behoort te help).</p>	<p>"Ek dink tot 'n groot mate het ons alreeds leerders met dissiplinêre probleme in ons klasse. Hoekom ek neutraal in die middle merk, is omdat ek aan die een kant glo 'n mens moet maar in die skool 'n spieël van die samelewing wees – dat 'n mens dié met probleme moet help en nie soseer uitsonder en uithaal nie. Maar aan die anderkant is my vrees die res van die klas ly daarunder. Jy moet aan hom aandag gee, maar dit verg geweldig tyd. Soveel tyd gaan in hierdie persoon in om hom te hanteer dat die res van die klas daarunder ly. Jy raak so akkommodierend teenoor die een persoon en jy pas alles aan om hom te help dat jy die ander ouens in die klas in die proses ignoreer."</p>	<p>"Gewone gedragsprobleme wat 'n mens maar dikwels kry, kan 'n mens in 'n gewone klaskamer hanteer, maar selfs dan is dit maar moeilik. Jy kry die kinders wat aggressief raak, jy kry selfs die kinders wat 'n ander wil slaan, jy kry selfs kinders wat steel. Sulke goed kan jy in die klaskamer hanteer, maar met moeite...."</p>	<p>"Ek gaan nie hiermee saamstem nie.... Met gedragsprobleme nie. Daar moet alternatiewe skole wees vir hierdie kinders (lag so half verleë). Alternatief, want hulle kan nog hulle skoolloopbaan voltooi, maar in 'n ander omgewing".</p>	<p>"I agree, I strongly agree. The only thing is the teacher must be a teacher who's not going to be another stress on the child, look beyond the child and asking what is causing the child's problems."</p>	<p>"Nee wat, ons hanteer hulle maar in die klas. Hulle kan ook berading of wat ook al. Dit is darem seker nie die outjie wat 'n mens sal uithaal nie." "Hulle sê dagga, die reuk gaan so gou weg. Daar's eintlik niks wat 'n mens fisies aan die leerder kan doen nie. As hy weg is van die plek waar hy dagga gerook het en hy stap tussen die ander leerders dan kan jy hom nie ruik nie." "Mens kan nie die outjie hanteer asof hy 'n misdadiger is nie, verstaan?"</p>	<p>"Hierdie kind kan maar kom. Hy kry gewoonlik swaar by die huis. Daar's goed wat hulle hinder. Hulle het probleme. Hulle kry nie aandag by die huis nie. Die regte hantering by die skool is belangrik. Kyk agter die kind se gedrag na wat die probleem is. Die susters van 'n gemeente werk in die skool om die kinders se probleme te help oplos." (Hulle het ook 'n gebedskamer by die skool ingerig. Die meeste leerders behoort aan die VPK (Verenigde Protestantse Kerk). Daar is ook Moslems. Dit hinder hom dat hulle na die Moskee gaan en dan nie weer vir die dag wat oor is, skool toe kom nie).</p>

18.	Volgehoue dissiplinêre probleme	<p>"Ek moet sê ons het nie dramatiese krisisse in ons skool nie. As ons net meer kennis het... As ons net weet wat maak jy met so 'n kind. In ons samelewing verwyder ons die mense met volgehoue gedragsprobleme uit die gemeenskap en sit hom eenkant in die tronk. So ek dink nie hierdie leerders behoort in gewone klaskamers nie. Ek dink hier verskil ek."</p>	<p>"Dis nou natuurlik volgens ons gedragskode word dit nie toegelaat nie. As hulle dissiplinêre probleme veroorsaak, is daar skorsing wat plaasvind. So hulle weet presies wat gaan gebeur en hulle weet presies die orde waarvolgens dit plaasvind en soos klasbank, byvoorbeeld, is dit 'n ernstige saak. Hulle mag nie eens 'n periode bank nie. Dit kan veroorsaak dat as 'n kind dit aanhoudend doen, dat ons dan vir haar sê maar jammer. So kan dit gebeur."</p> <p>(Hierna, sê sy, kan die ouers betoog en dan dien dit voor die beheerliggaam en dan gaan dit Dept toe. So dit kan 'n lang proses wees. As hulle daar geskors word, sal hulle seker weer probeer by 'n ander hoofstroom-skool en so gaan hierdie leerder van een skool na 'n ander).</p>	<p>"Jy kan hom egter nie los nie, want dan gaan hy die afgrond oor."</p>	<p>"Kyk, hierso gaan ek verskil, want 'n kind wat volgehoue dissiplinêre probleme het, met die uitwerking, wat ons nog net een of tweemaal in my 10 jaar in die skool gehad het, dat die hele klas ontsteld is..." (Dan, sê sy, kry jy dat die ander leerders benadeel word en hulle ouers en hulle self het ook regte. Jy kan dan volgens haar nie toelaat dat een kind... 34 ander se leer negatief beïnvloed nie. Dis dan ook 'n hele proses voordat jy so 'n kind uit die skool kan verwyder. Die beheerraad is betrokke, die omgewingsinspekteur en die saak moet aan die staat voorgelê word).</p>	<p>"Yes, I agree. You the teacher must deal with it. Okay."</p>	<p>"As dit nou oor lang periodes strek dan is daar definitief iets fout met hom, maar wat maak 'n mens met hom? Kyk, daar's nou weer grade van dissiplinêre probleme... ek wonder nou net, 'n outjie wat elke dag skool toe kom en hy is nou elke dag blattant... en dit is nou in 'n erger graad. Ek gaan hier verskil en sê hulle moet hom nou maar liewers êrens uitsorteer."</p>	<p>"Hier is die 'gangsters' seker nou ter sprake." (Dis 'n hele maatskappy, blykbaar volgens hom. Die mense sluit aan omdat hulle wil deel voel van 'n groep. Hulle het ook 'n bende-inisiasie. Hulle moet dan iets doen wat die ander 'impress'. Hulle moet dan allerhande nare goed doen... mense aanval, karre steel, mense skiet as deel van die inisiasiepoging). "Hulle kan maar inkom in die skool... maar jy moet hom reg hanteer. Ja, maar iemand moet hom help om 'n ander prentjie te kry."</p>
-----	---------------------------------------	---	---	--	--	---	--	--

Die Onderwyser-Houdingskaal

Temas en Kategorieë

Gelykheid	Vryheid	Regverdigheid
	Demokratiese onderwyser (Item 1)	Demokratiese onderwyser (Item 7)
	Regte van die onderwyser (Item 10)	Regte van die onderwyser (Items 12, 14)
Regte van die leerder (Items 5,6,15,27,29)	Regte van die leerder (Items 11,13,18)	Regte van die leerder (Items 9,24,26,28,31)
Gelyke vennootskap (Item 8)	Gelyke vennootskap (Item 2,3,4,17,20)	
Aktiewe betrokkenheid van leerder by eie leerproses (Items 19,25)	Aktiewe betrokkenheid van leerder by eie leerproses (Items 16, 21,22,23)	
Skool- en klasreëls (Item 29)	Skool- en klasreëls (Item 30,32,33,34)	

Houding teenoor Inklusiewe Onderwysskaal

Temas en Kategorieë

- I Houding teenoor inklusiewe onderwys in die algemeen
 - Die filosofiese basis van inklusiewe onderwys
 - Die implementering van inklusiewe onderwys
 - Leerders met intellektuele gestremdhede/leerprobleme

- II Leerderbekwaamheid
 - Leerders met matige sensoriese gestremdhede
 - Leerders met spraakprobleme
 - Leerders met organies/mediese probleme

- III Ernstige gestremdhede
 - Leerders met ernstige sensoriese probleme
 - Leerders wat serebraal gestremd is

- IV Sosiale gedrag
 - Leerders met gedragsprobleme
 - Leerders met volgehoude dissiplinêre probleme